

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year: 2017 Sayı-Issue: 2

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH



Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 1 ♦ Sayı/Issue: 2

SAMSUN

DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH

Yıl/Year: 2017 Cilt/Volume: 1 Sayı/Issue: 2
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği

Editörler / Editors

Doç. Dr. Bayram Özer

Editör Kurulu / Section Editors

Prof.Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Prof.Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Doç. Dr. İsmail Gelen

Yrd. Doç. Dr. Elza SEMEDOVA

Yrd. Doç. Dr. Esat Şanlı

Yrd. Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa Tekke

Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board

Volkan Duran

Kapak Tasarımı / Cover Design

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Eren

Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: bayramozer@omu.edu.tr

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Burhan Akpınar
Prof. Dr. Mehmet Taşpınar
Prof. Dr. Nuriye Semerci
Doç. Dr. Mehmet Turan
Doç. Dr. Murat Gökalg
Doç. Dr. Tuncay Sevindik

2. SAYININ HAKEMLERİ

Doç. Dr. İsmail Gelen
Doç. Dr. Murat Gökalg
Doç. Dr. Tuncay Sevindik
Doç. Dr. Hatice Kumcağz
Yrd. Doç. Dr. Fatih Bozbayındır
Yrd. Doç. Dr. Hatice Epli
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yıldırım
Yrd. Doç. Dr. İsmail Kınay
Yrd. Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu
Yrd. Doç. Dr. Şener Şentürk
Yrd. Doç. Dr. Yaşar Barut
Dr. Pınar Kızılhan

İÇİNDEKİLER

5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları İle Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişki

Tülin DEMİR, Şakire OCAK KARABAY, Derya ŞAHİN ASI _____ 1-14

P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları)

İsmail GELEN _____ 15 - 29

Dönüşüm Geometrisi Konularının Gerçekçi Matematik Eğitimi Etkinlikleriyle İşlenmesinin Öğrenci Başarısına ve Matematik Tutumuna Etkisi

Ebru KORKMAZ, Tayfun TUTAK _____ 30 - 42

Sınıf Yönetimi Uygulamalarında Değişim ve Yeni Paradigmalar

Murat GÖKALP, Ebru GÖNÜLAL _____ 43 - 4

5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları İle Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişki

The Relationship Between 5 Years Old Children's Social Emotional Consistency And Their Parents' Attitudes

Tülin DEMİR*

Şakire OCAK KARABAY**

Derya ŞAHİN ASI***

Öz

Okulöncesi dönemde çocuklar zaman zaman çeşitli nedenlerden dolayı sosyal duygusal uyum problemleri yaşayabilmektedir. Sosyal duygusal gelişim sürecinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukla kurulan etkileşim sürecinde kritik bir rol oynadığı bilinmektedir. Ebeveynler ile kurulan bu ilişki biçimi çocuğun daha sonraki ilişkilerinde kullanacağı yeni iletişim örüntülerini oluşturmaktadır. Bu araştırmada, 5 yaş çocuklarının okuldaki sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcı grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu 50 çocuğun 50 ebeveyni ve 4 öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, 5 yaş çocuklarının ebeveynlerine, çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirmek için Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) uygulanmış, ayrıca çocukların sınıf ortamındaki sosyal duygusal uyumlarını değerlendirmeleri için öğretmenlerinden Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' ni (MASDU) doldurmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, demokratik ebeveyn tutumu ile yetiştirilen çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal uyumları yüksek bulunurken; otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumuyla yetişen çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal uyumlarının düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: sosyal duygusal uyum, ebeveyn tutumu, okul öncesi eğitim

Abstract

Preschool children may experience social emotional adaptation problems from time to time depending on various reasons. The child-rearing attitudes of parents in child's social and emotional developmental course play critical role by the means of the process of child interaction. The form of these relationships established with child builds the new communication patterns will be used in subsequent relationships. In this study, the relationships between 5 years old children's social emotional consistency and their parents' attitudes are aimed to evaluate. The current study is in correlational survey model. The working group comprised of 50 parents and 4 teachers of 5 years old in preschools. In this study, "Parental Attitude Scale" was used to measure parental attitudes of 5 years old and it was applied to 50 parents. To measure 5 years olds' social emotional consistency, "Marmara Social Emotional Adjustment Scale" was used and applied to children's teachers. In the results, the relationship between 5 years old children's social emotional consistency and demokratik parents' attitudes was statistically significant. However, the relationship between 5 years old children's social emotional consistency and authoritarian, helicopter and permissive parents' attitudes were not statistically significant.

Keywords: social emotional consistency, 5 years old, parent attitude, relationships

GİRİŞ

Okulöncesi dönem, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı, hayata uyum sağlama, paylaşma, dayanışma ve sosyalleşmenin öğrenildiği ve öğrenme hevesinin oldukça yüksek

* Uzman, Okul Öncesi Öğretmeni, Çanakkale/ Türkiye tsakin@gmail.com,

** Doç. Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir/Türkiye, sakire.ocak@ege.edu.tr

*** Doç. Dr. Ege Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği. ABD, İzmir/Türkiye, derya.sahin@ege.edu.tr

olduğu bir süreçtir. Çocuğun erken yaşlardan itibaren biriktirdiği deneyimler hem dünyayı tanıma ve anlama becerileri üzerinde etkili olmakta hem de sosyal-duygusal gelişimini desteklemektedir. Bu bağlamda özellikle kritik rolü olan yetişkinlerle kurulan ilişkilerin bireysel farklılıklar yaratarak ileriki dönemlerde duygusal sağlığı ve sosyal yaşantıyı önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Birch & Ladd, 1997; akt. Bretherton, 1992; Essa, 2003; John Dewey, akt. Peltzman, 1998; Howes & Smith, 1995; Pianta, 1999; Williams & Fromberg, 1992). Bir başka ifadeyle çocuğun kişiliği kendisi ve ona birinci derecede bakım veren anahtar kişiler arasında kurulan etkileşimlerin niteliğine bağlı olarak şekillenmektedir (Greenspan & Salmon, 1992).

Diğer taraftan, çocuğun içinde bulunduğu ekonomik, sosyal, kültürel, medyatik kaynakların ve biyolojik yapının kendine has unsurları bir araya gelerek kişilerarası farklılıkları doğurur. Sosyalleşme sürecindeki çocukların çevreleriyle olan etkileşimleri sosyal-duygusal alandaki gelişimlerini ve uyumlarını etkilemektedir (Meadows, 2010). Özellikle çocuğun içinde yetiştiği ilişkiler örüntüsü, çocuğun sosyal-duygusal gelişimini ve uyumunu belirleyen hassas bir role sahiptir. Çocuğu sosyal bir varlık olarak tanımlayan Bronfenbrenner de (1979), çocukların farklı şekillerde yetiştirildiklerini ve sosyal duygusal gelişimlerinin yetiştirildikleri ortamdan ve çevreden etkilendiğini belirtmektedir. Çocuğun sosyal duygusal uyumunu etkileyen pek çok faktör içinde en sık vurgulanan, çocuğun yetiştirildiği ortamda birebir etkileşim halinde olduğu ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarıdır (Barber, 1996; Booth, Rose-Krasnor, McKinnon ve Rubin, 1994; Degnan & Fox, 2007; Eisenberg, vd. 2005; Hart, Newell ve Olsen, 2003; Morris, vd. 2002; Nezhad, vd. 2014; Rubin, Burgess, Dwyer ve Hastings, 2002; Williams, vd., 2009).

Ebeveynlerin çocuklarına yaklaşım şekli çocukların ruhsal durumlarını etkileyerek kişilik yapılarında kalıcı izler bırakmaktadır. Özellikle çocuğun iyilik halinin ve sosyal duygusal uyumunun gelişmesinde, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları, etkili ebeveynliğin temel aracı olarak görülmektedir (Morawska & Sanders, 2011). Greenspan ve Salmon (1992), çocukların doğuştan getirdikleri karakteristik özellikleri olduğunu ve bu özellikler karşısında ailelerin kendi kişilik yapıları, deneyimleri ve kültürel geçmişleri aracılığıyla tepkide bulduklarını belirtmektedirler. Çocuğun bakımından sorumlu kişilerin yaklaşımları, çocukları zorlayıcı yaşantılar karşısında rahatlatılabilir ya da mücadele gerektiren bu yaşantıların içine girmelerine neden olarak sorunlarla karşılaşmalarına yol açabilir. Çocuğun doğal yapısını anlamaya çalışan, bu yapıya uyum sağlayarak kendi davranışlarını düzenleyen sağduyulu bir ebeveyn, ilgi, bakım ve hassasiyet yardımıyla çocuğunun davranışlarını, tepkilerini ve kişiliğini de geliştirebilir. Ya da yineleyici bir mücadele örüntüsü içinde düş kırıklığına uğramış çocuk ve ebeveyn çok daha fazla güçlüklerle karşılaşarak uzun vadede kalıcı problemlere zemin oluşturabilir.

Bu nedenle ortaya çıkabilecek problemlerin önlenmesi açısından çocuk ile temel bakımı sağlayan kişiler arasındaki etkileşimlerin niteliği, sonraki ilişkilerin yapıtaşını oluşturacak öneme sahiptir. Bu etkileşim, ebeveyninden çocuğa doğru tek yönlü değil, ebeveyn ve çocuk arasında karşılıklı olarak gerçekleşmektedir (akt. Bretherton, 1992; Kuczynski & Daly, 2003). Ebeveynler çocuklarıyla “verme” ve “alma” ya odaklanan bir yaklaşım içinde karşılıklı olarak etkileşime girerler ve birbirlerinin tutum ve davranışlarını etkilerler (Kuczynski & Daly, 2003). Örneğin; ebeveynler, öğretene, aktaran, kontrol eden, yöneten, şekillendiren ve besleyen bireyler olarak çocuğun hayatında işlev yürütürken, çocuk da bu süreçte alma, öğrenme ve ebeveynin koyduğu kurallara uyum sağlama sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu nedenle gelişim sürecindeki en önemli faktör çocuk ile ne şekilde ilişki kurulduğudur (Greenspan & Salmon, 1992).

Erken yaşlarda çocuklar ebeveynlerinin tutumlarından, değerlerinden, alışkanlıklarından etkilenecek kendi kültürlerine ve sosyal yapıya adapte olmaya, sosyalleşmeye başlarlar (Baumrind, 1997). Özellikle, okulöncesi dönemde sosyalleşme ön plana çıkmakta ve çocuk ailesinden getirdikleriyle yeni bir ortama uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle, çocukların, sağlıklı karar verebilen, duygularını tanıyabilen, başkalarının duygularına saygı

gösteren ve bu doğrultuda problemleri uygun şekilde çözebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri durumunda (Anliak, 2004), sosyal ve duygusal uyumları artarken akademik başarı ve öz güvenleri de desteklenmiş olacaktır (Landy, 2009; Tomlinson & Hyson, 2009).

Çocuk-Yetişkin Etkileşimlerinde Bağlanmanın Önemi, Sistem Yaklaşımı ve Sosyal-Duygusal Uyum

Çocuğun sosyal ve duygusal uyumlarında ebeveyniyle kurduğu ilişkinin önemine dikkat çeken farklı teori ve yaklaşımlar vardır. Çocuk gelişimini ekolojik sistemler içinde inceleyen gelişimsel sistem teorisine göre çocuk hem kendi içinde gelişim sürdürmektedir hem de çevresi ile sürekli etkileşim halindedir (Ford ve Lerner, 1992). Bu yüzden çocuğun etkileşim içinde olduğu diğer sistemlerin de incelenmesi gerekmektedir (Bronfenbrenner ve Evans, 2000). Bu sistemler çerçevesinde çocuğun ebeveyni ile kurduğu bağ onun kendisi hakkındaki inancını ve biricik ve tek olduğu hissine sahip olmasını sağlamaktadır (Bronfenbrenner, 1990). Bu bağlamda çocuğun sosyal duygusal uyumunda ebeveyniyle kurduğu ilişkinin önemine vurgu yapan John Bowlby'e (1988) göre, sosyal duygusal gelişimin temelinde bağlanma ilişkisinin niteliği yatmaktadır. Buna göre çocuklar erken yaşlardan itibaren bir yetişkinle yakınlık kurma ihtiyacı hissederler. Bebeklik döneminden başlayarak tüm ihtiyaçlarının tutarlı ve sürekli biçimde, hassasiyetle karşılanması, çocuğun sevgi dolu ve sıcak bir ortamda büyümesi, ebeveynle çocuk arasında güvenli bağlanmanın gerçekleşmesini sağlamaktadır (Ainsworth & Bell, 1969; Bowlby, 1988). Ebeveyniyle güvenli bağlanma ilişkisi kurabilen çocuk ileriki hayatında bunu sosyal çevresiyle kurduğu diğer ilişkilere de yansıtmaktadır (Goldberg, 2000). Bununla birlikte güvenli bağlanan çocuk, kendisine yönelik olumlu bir algıya da sahip olmakta ve sosyal ilişkilerinde kendine daha fazla güven duyarak hareket etmektedir (Goldberg, 2000). Araştırmalarda, sosyal ve duygusal yeterliliği gelişmiş olan çocukların, kendisinin ve başkalarının duygularını fark edebildiği ve tanımlayabildiği, farklılıkları kabul edebildiği ve diğer insanların görüşlerini dikkate alabildiği görülmektedir (Shure, 2001). Böylelikle sosyal duruma uygun tepkiler vererek hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla uyumlu ilişkiler yürütebilmektedirler. Çocukluğun erken dönemlerinden itibaren akranlarıyla ve yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, arkadaş edinip paylaşım içine girebilmesi, duygularını fark edip başkalarının da duygularını anlayabilmesi çocuğun duygusal gelişimine, benlik algısına ve okul başarısına da önemli katkılar sağlamaktadır (Landy, 2009; Tomlinson & Hyson, 2009).

Anne-Baba Tutumları ve Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları

Bu noktada, çocuk yetiştirmede büyük rol oynayan ebeveyn tutumlarının tanımlanması yerinde olacaktır. Ebeveyn tutumlarının çalışıldığı ilk araştırmalar 1930'lu yıllarda yapılmaya başlanmıştır (akt. Holden, 1997). Araştırmacılar aileleri gözlemleyerek ve okulöncesi çocuklarıyla iletişime girerek yaptıkları çalışmalar sonucunda 3 farklı ebeveyn stilinin olduğuna işaret etmişlerdir (Baumrind, 1971; Baumrind & Black, 1967, Darling & Steinberg, 1993). Demokratik (authoritative) ebeveynler çocuğunu kabullenir, çocuğunun hayatına dahil olur ve çocuğuyla duygusal bağ kurabilirler. Bu sıcak, ilgili ve cevaplayıcı ebeveyn tutumuyla yetişen çocuğun kendini kontrol edebilme becerisine sahip, işbirliğine yatkın ve sosyal yeterlik sergilediği belirtilmektedir (Russel vd., 1998; Smetana, 1995; Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch, 1991). Tam tersine, otoriter (authoritarian) ebeveynler çocukları için kurallar koyarlar ve sorgusuzca çocuklarının bu kurallara itaat etmesini beklerler. Kurallara uyulmadığı takdirde zorlayıcı yaptırımlar ve ceza uygulanır. Çocukların kendilerini ifade etmeleri ve bağımsızca hareket etmeleri bastırılır. Araştırmalar otoriter tutumla yetişen çocukların saldırgan davranışlar gösterdiği yönündedir (Aunola & Nurmi, 2005; Benzies, Keown, & Magill-Evans, 2009; Huntsinger & Rose, 2009). Serbest ve izin verici (permissive) ebeveynlerin ise çocuklarının davranışları üzerindeki kontrolleri çok azdır, çocuklarına sınır koymaktan kaçınırlar. Aşırı hoşgörü de, çocuğun bencil olmasına ve sosyal çevresine uyumunun zayıflamasına neden olmaktadır (Baumrind, 1971). Baumrind'in (1967, 1971) üçlü ebeveyn stilinden sonra Maccoby ve Martin (1983), ebeveynliği cevaplayıcı (responsiveness) ve talepkar (demandingness) olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Talepkar ebeveynler, çocuğu

ailenin bir üyesi olarak görürler ve ondan olgun davranışlar beklerler. Çocuğun davranış problemlerine karşı koymak isterler. Cevaplayıcı ebeveynler ise çocuğu birey olarak görürler ve onun özel gereksinim ve isteklerine zamanında yanıt verirler. Maccoby ve Martin (1983), bu boyutları birbirleriyle kesiktirerek ebeveyn tutumlarını 4 alt boyuta çıkarmıştır. Cevaplayıcılığı ve talepkarlığı yüksek olan ebeveynleri demokratik; talepkarlığı yüksek cevaplayıcılığı düşük olan ebeveynlerin otoriter; talepkarlığı düşük, fakat cevaplayıcılığı yüksek olanlar izin verici; talepkarlıkta ve cevaplayıcılıkta düşük olan ebeveynler ihmalkâr (neglectful) ebeveynler olarak nitelendirmişlerdir.

Olumsuz ebeveyn tutumları ile yetiştirilmiş ve ailesiyle geçmişte olumlu deneyimler biriktirememiş çocukların çevreyle girdikleri etkileşim sadece çocuk-ebeveyn boyutunda değil diğer yetişkinler ya da akranlarla kurulan ilişkiler açısından da önem kazanmaktadır (Beyazkürk, 2005). Çünkü bu çocuklar sınıf ortamında hem akranları hem de öğretmeni ile kuracağı ilişkilerde zaman zaman problem davranışlar sergileyebilmektedir. Örneğin; çocuğuyla mesafeli, soğuk ve cezaya dayalı bir ilişki içinde olan otoriter ebeveynlerin çocuklarında duygusal açıdan küntlük ve/ya da içe dönük davranış sorunları (içe kapanıklık, çekingenlik) gözlemlenebildiği gibi, dışa dönük davranış sorunları da (saldırganlık, sinirli ve düşmanca davranışlar) görülmektedir (Morris, vd., 2002; Paterson ve Sanson, 1999; Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns, Peetsma ve Wittenboer, 2008; Rubin, Burgess, Dwyer ve Hastings, 2003). Diğer bir deyişle, ebeveyn-çocuk ilişkisindeki örüntüler çocuğun problem davranışlarının kaynağı hakkında ipuçları vermekte ve sosyal duygusal uyumları ile ilgili çıkarımlarda bulunmamıza yardımcı olmaktadır (Belsky, 1984). Nitekim Patterson, Reid ve Dishion'a (1992) göre, çocuklarıyla uzlaşma konusunda sorunlar yaşayan ve tutarlı davranamayan ebeveynlerin, çocukların ihtiyaç duydukları güveni sağlayamadıkları, bu durumun da çocukların istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olduğu görülmektedir. Çocukların bu tür davranış kalıplarını okul ortamına yansıtılmaları eğitim-öğretimin işleyişini ve sınıf atmosferini olumsuz etkilemektedir. Bu noktada okulöncesi öğretmenlerinin problem davranışlar sergileyen çocuklara karşı izledikleri tutum ve yaklaşımlar olumlu sınıf ortamı yaratmada, başarılı ve mutlu çocuklar yetiştirmede önem kazanmaktadır.

Okulöncesi dönemde, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal duygusal uyumları ve davranış problemleri üzerindeki etkilerini inceleyen Türkiye'de yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Derman & Başal, 2013, Demirkaya & Abalı, 2012, Eminoglu, 2007, Gülay & Önder, 2011, Gülteler, 2007). Literatürde daha çok ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1998, Özyürek & Şahin, 2005, Sümer & Güngör, 1999, Şendil & Demir, 2008, Yılmaz, 1999). Çocukların sosyal duygusal uyum sürecinde, problem davranışların erken tanımlanmasında ve ortadan kaldırılmasında, çocuğun davranışlarının ve yetişkinin bakış açısının birlikte değerlendirilmesi önemlidir (Weisz ve Eastman, 1995). Bu durum özellikle ileride ortaya çıkabilecek ruhsal sorunların önlenmesi ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi açısından önem kazanmaktadır (Douglas, 1889).

Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal uyumlarıyla ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin önemine ışık tutacak bir araştırma planlanmıştır. Araştırmanın, sosyal ve duygusal uyum sorunları yaşayan ve sınıf ortamında problem davranışlar sergileyen çocukların mümkün olduğunca erken dönemde tanımlanması ve gerekli müdahalelerin yapılması açısından katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Kimonis ve ark., 2006). Bu çalışmanın amacı, okulöncesi dönemde çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. "Beş yaş çocuklarının okuldaki sosyal duygusal uyum düzeyleri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda ebeveyn tutumlarının (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici), çocukların genel sosyal duygusal uyumu ve sosyal yaşamın gereklerine uygun davranması, sosyal duruma uygun tepki vermesi, akranlarla

etkileşim kurması ve sosyal çevreye pozitif yaklaşması ile ilgili becerilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmada ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici) ile çocukların sosyal duygusal uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Çanakkale ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına 2013-2014 eğitim-öğretim yılında devam eden beş yaş grubu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmadaki örneklem grubu, Çanakkale iline bağlı Eceabat ve Lapseki ilçelerinde bulunan anaokullarına devam eden 5 yaş grubu 28 kız, 22 erkek toplam 50 çocuk, 50 ebeveyn ve 4 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ): ETÖ, Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından ebeveynlerin 2-6 yaş arasındaki çocuklarına olan davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen 5' li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek 4 alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutları şunlardır:

Demokratik (17 madde): Çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içerir.

Otoriter (11 madde): Çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine ebeveynin çocuğun sahibi olduğu anlayışı hâkimdir. Tek yönlü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içerir.

Aşırı Koruyucu (9 madde): Çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancı hâkimdir. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içerir.

İzin Verici (9 madde): Çocuğun her yaptığını hoş karşılamak, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içerir.

Maddeler ebeveynlerin davranış biçimlerini tanımlamakta ve her bir davranış biçiminin sıklık oranını ifade eden 5 seçenek bulunmaktadır. Cevaplar "Her zaman böyledir" 5 puan - "Hiçbir zaman böyle değildir" 1 puan aralığında yer almaktadır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Bir boyuttan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir. Ebeveyn Tutum Ölçeği boyutlarının güvenilirliklerini tespit etmek üzere iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları demokratik boyut için. 83, otoriter boyut için. 76, aşırı koruyucu boyut için. 75 ve izin verici boyutu için. 74'tür (Karabulut Demir & Şendil, 2008).

Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş): Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği yaşları 5.0 ile 5.11 ay arası olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları Güven ve Işık (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek ile öğretmenler, "Hiçbir zaman", "Bazen" ve "Her zaman" seçeneklerini dikkate alarak çocuğun sosyal duygusal uyumunu değerlendirmesi istenmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.83, test-tekrar test güvenilirliği. 89 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 57'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun sosyal-duygusal uyumunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Beş yaş çocuklarına uygulanabilen bu ölçek, 4 alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır (Güven & Işık, 2006). Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. "Sınıftaki araç-gereçleri arkadaşları ile paylaşır", "Grup oyunlarında kurallara uyar", "Karşılaştığı sorunları

saldırganlığa başvurmadan çözer”, “Başkalarının ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır” gibi maddeleri içerir. Sosyal Duruma Uygun Tepki Verme boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. “Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır”, “Ortama ve zamana uygun espri yapar”, “Haksızlığa uğradığında uygun tepkiyi gösterir” gibi maddeleri içerir. Akranlarla Etkileşim boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. “Akranları ile kolay iletişim kurar”, “Kendinden önce oluşmuş bir akran grubuna kolaylıkla dâhil olur” gibi maddeleri içerir. Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. “Ebeveyninden sorunsuzca ayrılır”, “Mutlu bir çocuktur” gibi maddeleri içerir.

İşlem

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş) kullanılmıştır. Veriler 2013- 2014 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Öncelikle öğretmenler tarafından yapılan toplantıda gönüllü velilere çalışma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından örneklem grubunda yer alan 5 yaş grubu toplam 50 çocuğun ebeveyninden Ebeveyn Tutum Ölçeği’ni (ETÖ) bir hafta içinde doldurmaları istenmiştir. Eş zamanlı olarak araştırmacılar tarafından söz konusu sınıfların öğretmenlerinden de aynı çocukların genel sosyal duygusal uyumlarını değerlendirmeleri için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ ni (MASDU-5 Yaş) bir hafta içinde doldurmaları sağlanmıştır. Veri toplama sürecinin güz döneminin sonunda gerçekleştirilmesinin nedeni, öğretmenlerin bir dönem boyunca çocukları tanıyacak belli süre geçirmiş olmalarıdır. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 15.0 paket programı kullanılarak korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın problemi çerçevesinde ele alınmaktadır. Elde edilen veriler ile SPSS 15.0 paket programı kullanılarak korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Sosyal duygusal uyum ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Okulöncesi dönemde ebeveyn tutumları ile çocukların okuldaki sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayıları Tablo 1’de sunulmuştur

Tablo 1. 5 Yaş Çocuklarının Okuldaki Sosyal Duygusal Uyumlarının Okulöncesi Dönemde Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkiye Göre Korelasyon Sonuçları (N=50)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Genel Sos Duy. Uyum	1	,475**	-,168	,129	,134
2. Demokratik Tutum		1	-,775**	,237	,139
3. Otoriter Tutum			1	-,156	,060
4. Aşırı Koruyucu Tutum				1	,143
5. İzin Verici Tutum					1

**p<.001

Tablo 1’de okulöncesi dönemde ebeveyn tutumlarının 5 yaş çocuklarının okuldaki genel sosyal duygusal uyumları ve bu uyumu etkileyen alt boyutlar arasındaki ilişkiyi gösteren analiz sonuçları verilmiştir. Genel sosyal duygusal uyum puanı ile demokratik ebeveyn tutumu arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ($r(50) = .475$ $p < .001$). Ancak genel sosyal duygusal uyum puanı ile otoriter ebeveynlik, aşırı koruyucu ebeveynlik ve izin verici ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Beş Yaş Çocuklarının Okuldaki Sosyal Duruma Uygun Tepki Vermelerinin Okulöncesi Dönemde Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkiye Göre Korelasyon Sonuçları (N=50)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Sos. Dur. Uygun Tepki Verme	1	,189	,158	,155	,159

2. Demokratik Tutum	1	-,775**	,237	,139
3. Otoriter Tutum		1	-,156	,060
4. Aşırı Koruyucu Tutum			1	-,156
5. İzin Verici Tutum				1

**p< .001

Tablo 2' de Sosyal duruma uygun tepki verme alt boyutu ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Çalışmada sosyal duruma uygun tepki verme puanı ile demokratik, otoriter ebeveynlik, aşırı koruyucu ebeveynlik ve izin verici ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Beş Yaş Çocuklarının Okuldaki Akranlarla Etkileşiminin Okulöncesi Dönemde Ebeveyn Tutumlarına Göre Korelasyon Sonuçları (N=50)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Akranlarla Etkileşim	1	-,036	,219	-,254	-,021
2. Demokratik Tutum		1	-,775**	,237	,139
3. Otoriter Tutum			1	-,156	,060
4. Aşırı Koruyucu Tutum				1	,143
5. İzin Verici Tutum					1

**p< .001

Tablo 3'ün sonuçları incelendiğinde akranlarla etkileşim puanı ile demokratik, otoriter ebeveynlik, aşırı koruyucu ebeveynlik ve izin verici ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Beş Yaş Çocuklarının Okuldaki Sosyal Yaşamın Gereklere Uygun Davranmanın Okulöncesi Dönemde Ebeveyn Tutumlarına Göre Korelasyon Sonuçları (N=50)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Sos,Yaş. Ger. Uyg Dav.	1	,651**	-,427**	,198	,156
2. Demokratik Tutum		1	-,775**	,237	,139
3. Otoriter Tutum			1	-,156	,060
4. Aşırı Koruyucu Tutum				1	,143
5. İzin Verici Tutum					1

**p< .001

Tablo 4' e göre ise sosyal yaşamın gereklere uygun davranma ile demokratik tutum ($r(50) = .651$ $p < .001$) alt boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal yaşamın gereklere uygun davranma ile otoriter tutum alt boyutu arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r(50) = -.427$ $p < .001$).

Tablo 5. Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşmanın Okulöncesi Dönemde Ebeveyn Tutumlarına Göre Korelasyon Sonuçları (N=50)

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Sos,Çev.Poz. Yak.laşma	1	,376**	-,198	,150	,190
2. Demokratik Tutum		1	-,775**	,237	,139
3. Otoriter Tutum			1	-,156	,060
4. Aşırı Koruyucu Tutum				1	,143
5. İzin Verici Tutum					1

**p< .001

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma ile sadece demokratik tutum ($r(50) = .376$ $p < .001$) alt boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir.

Demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumlarının genel sosyal duygusal uyumu ve sosyal yaşamın gereklere uygun davranma, sosyal duruma uygun tepki verme, akranlarla etkileşim, sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutlarını ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde regresyon

analizinden elde edilen bulgular demokratik ebeveyn tutumunun genel sosyal duygusal uyumu anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir ($R^2 = ,23$, $F_{(1,48)} = 14.01$, $p < .05$).

Tablo 6. Genel Sosyal Duygusal Uyumun İle Demokratik Ebeveyn Tutumunun Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std.Hata	β
Sabit	32,480	4,220	
Demokratik	,231	,062	,475*

Bağımlı Değişken: Genel Sosyal Duygusal Uyum

Demokratik ebeveyn tutumunun Sosyal duygusal uyum ölçeğindeki hangi alt boyutları yordadığını belirlemek için yapılan regresyona bulguları, demokratik tutumun sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ($R^2 = ,424$, $F_{(1,48)} = 35,36$, $p < .01$) ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma ($R^2 = ,141$, $F_{(1,48)} = 7,91$, $p < .01$) alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır (Bakınız Tablo 7 ve Tablo 8).

Tablo 7. Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma İle Demokratik Ebeveyn Tutumunun Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β
Sabit	11,699	1,959	
Demokratik	,170	,029	,651*

Bağımlı Değişken: Sosyal Yaşamın Gereklerine Uygun Davranma

Tablo 8. Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma İle Demokratik Ebeveyn Tutumunun Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β
Sabit	5,749	,845	
Demokratik	,035	,012	,376*

Bağımlı Değişken: Sosyal Çevreye Pozitif Yaklaşma

Bir diğer bulguda ise (Bakınız Tablo 9), otoriter ebeveyn tutumunun sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ancak bu ilişkinin ters yönlü olduğu görülmüştür ($R^2 = ,182$, $F_{(1, 48)} = 10,69$, $p < .05$). Aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumlarının genel sosyal duygusal uyum puanı ile sosyal duygusal uyumun alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayıcı güce sahip olmadığı bulunmuştur.

Tablo 9. Sosyal Yaşama Uygun Davranma İle Otoriter Ebeveyn Tutumunun Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Std. Hata	β
Sabit	27,944	1,487	
Otoriter	-,213	,065	-,427*

Bağımlı Değişken: Sosyal Yaşama Uygun Davranma

SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeye yönelik bir betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ebeveyn tutumları ile beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Ebeveyn Tutum Ölçeği uygulanmış ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri

değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal duygusal uyumları ise Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ile öğretmenlerden alınan geri bildirimlere dayalı olarak incelenmiştir. Bu iki değişken açısından yapılan korelasyon analizi bulgularına göre demokratik ebeveyn tutumu ile çocukların sosyal duygusal uyumları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Nitekim bu konu ile ilgili yapılmış araştırmalar iki değişken arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Demokratik annelerin çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerinin yüksek olduğu görülürken otoriter annelerin çocuklarının sosyal duygusal uyumları düşük bulunmuştur (Gülay ve Önder, 2011). Cohen (1990) ailenin hassas tutumunun ve erken dönemde oluşan ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliğinin; çocuğun bağımsızlığının, kendi kendini idare edebilme becerisinin ve sosyal duygusal uyumunun gelişiminde, kritik bir işleve sahip olduğunu vurgulamaktadır. Sıcak ve destekleyici bir tutum içinde çocuğuna yaklaşan ebeveynlerin, otoriter ya da aşırı kontrollü davranışlar sergileyen ebeveynlere göre çocuklarının dikkatini toplama, odaklanma ve duygularını kontrol etme becerilerinde daha fazla destekleyici oldukları ifade edilmektedir (Eisenberg, vd., 2005; Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Aile ile geçirilen deneyimler, çocukların duygu düzenlemesinde ve çevresiyle kurdukları etkileşimlerde, davranış ve tutumlarının biçimlenmesinde ve fikir ve değerlerin oluşmasında etkisi oldukça güçlü bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Campos, Campos ve Barrett, 1989; Rothbart & Bates 2006; Dreikurs & Gray, 1970; Maccoby & Martin, 1983; Martin, 1975). Bu bağlamda, araştırmacılar özellikle ilk 5 yıl içinde ebeveynlerin çocuklarının yetiştirirken sergiledikleri tutumların arzu edilen hassasiyette ve cevaplayıcı nitelikte olması koşulunda çocukların benimsediği tutumun sağlıklı olabileceği üzerinde durmaktadır (Goldberg, 2000). Sosyal ve duygusal anlamda uyumlu çocukların, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranacakları, akranlarıyla olumlu etkileşimler kuracakları ve sosyal ortamlarda çevrelerine pozitif yaklaşacakları ifade edilmektedir (Shure, 2001). Bu araştırmada korelasyon analizi bulgularında da bu görüşü destekler nitelikte bir sonuca ulaşılmıştır, sosyal duygusal uyumun alt boyutları ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkiler incelendiğinde demokratik tutum ile sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin demokratik aile ortamında yetişen çocukların eğitim öğretim ortamında kurdukları ilişkilerde sosyal yaşamın gerekliliklerine daha fazla uyum sağlamakla birlikte akranlarıyla ya da çevrelerindeki diğer yetişkinlerle daha olumlu ilişkiler kurdukları yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Bu araştırmada literatürü destekleyen diğer bir bulgu ise öğretmenlerin otoriter tutum ile yetişen ailelerden gelen çocukların sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma konusunda zorlandıklarını ifade etmiş olmalarıdır. Bu bağlamda, Levy (1966), çocuğu üzerinde fazla kontrol kuran ya da aşırı koruyucu yaklaşan ebeveynlerin çocuklarının sosyal geri çekilme davranışı gösterdikleri ve bu durumun çocuğun ileriki yaşlarında da gelişimini olumsuz etkilediği belirtmektedir. Barber'da (1996) çocuğu üzerinde fazla psikolojik kontrol kuran ebeveynlerin çocuklarının ileride stres, kaygı ve depresyon gibi içselleştirilmiş problemler yaşadıklarını vurgulamaktadır. Yurduşen ve arkadaşlarının (2012), okulöncesi dönemde 204 anneye yaptıkları araştırma da ebeveynlik tutumlarının çocuklarının duygusal gelişimi ve davranış problemleri ile yakından ilişkili olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde, Nezhad ve arkadaşları (2014), yaptıkları bir araştırmada, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının ve çocukların sosyal geri çekilme davranışlarının, sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Okulöncesi ve ilköğretimden 378 çocuğun aileleri ve öğretmenleri ile yapılan araştırmada, sosyal geri çekilme davranışları gösteren çocukların düşük anne sevgisiyle büyüdükleri saptanmıştır.

Ayrıca bu araştırmada ebeveyn tutumlarının (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici) genel sosyal duygusal uyumun alt boyutlarını ne derece yordadığını belirleyen regresyon analizinde de elde edilen bulgular korelasyon analizindeki bulgularla örtüşmüştür. Demokratik ebeveyn tutumunun genel sosyal duygusal uyumun alt boyutlarından sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma ve sosyal çevreye pozitif yaklaşma alt boyutlarını pozitif yönde yordayıcı bir güce sahip olduğu, otoriter ebeveyn tutumunun ise sosyal yaşamın

gereklarine uygun davranma alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ancak bu ilişkinin ters yönlü olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle öğretmenler demokratik ebeveyn tutumu ile yetiştirilen çocukların okul ortamında sosyal yaşama uygun davrandıklarını ve olumlu ilişkiler kurduklarını ifade ederken, otoriter ebeveyn tutumu ile yetiştirilen çocukların okul ortamında sosyal duygusal uyumlarının düşük olduğunu ve olumsuz sosyal davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği ebeveynin kişilik özelliklerinden ve gelişimsel geçmişinden etkilenirken, çocuğun problem davranışlarının kaynağı ve sosyal duygusal uyumları hakkında da ipuçları verebilmektedir (Belsky, 1984). Baskıcı ebeveynlerin çocuklarının büyük bir çoğunluğu sosyal alanlarda yetersiz kalmaktadırlar. Baskıcı ebeveynler tarafından yetiştirilen çocukların günlük yaşamlarında istenmeyen çocuk konumuna düştükleri ve genel olarak sosyal ortamlarda sorun çıkaran çocuklar olarak tanımlandıkları belirtilmektedir. Çocukların davranışları, tutumları ve karakter yapıları onları itici göstermektedir. Bu nedenle de öğretmenler ve profesyoneller tarafından bu çocuklara karşı empati gösterilmesi güçleşmektedir. (Grosshans ve Burton; 2008).

Bu çalışmanın bulguları, erken dönemden itibaren aile ile kurulan etkileşimlerin çocuğun sosyal duygusal gelişiminde merkezi rol oynadığını bu ilişkilerdeki davranış örüntülerinin uzun vadede tüm sosyal ortamlardaki ilişkilere yansıdığını destekler niteliktedir. Bu bağlamda ebeveynlik tutumlarının kısa ve uzun dönemli etkileri hakkında ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu ebeveyn eğitimlerinde sıcak, hassas, cevaplayıcı ve güven temeline dayalı olarak kurulmuş bir aile ortamının çocukların yaşadıkları topluma uyum sağlamada, kendisiyle ve diğer insanlarla barışık yaşamada kilit nokta olduğu vurgulanmalıdır. Bununla birlikte otoriter ve baskıcı bir tutum ile ailenin çocuğu yasaklarla sınırlandırması durumunda çocukların sosyal çevre ile olumlu ilişkiler kurma şansının zayıfladığı ortaya konmalıdır. Otoriter ebeveynler çocuklarına doğruyla yanlış öğretmek adına devamlı eleştirerek kısıtladıklarında, çocuklarının fark etmeden gelişimlerine zarar vermektedirler. Oysaki çocukların iyi, güvenilir ve yapıcı kararlar alabilmeleri, bunları uygulayabilmeleri ve hatalarından ders çıkarabilmeleri için ebeveynlerinin anlayışına ve desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bunun uzun bir süreç olduğu ve olgunlaşma gerektirdiği akıldan çıkarılmamalıdır. Baskıcı, zorlayıcı, çocuğa zarar verici ebeveyn olmak güçlü ebeveynlik anlamına gelmemektedir. Aksine ebeveynler ve eğitimciler çocuğu merkeze almalı, onun duygularını anlamaya çalışmalı ve duygularını ifade etmesine olanak sağlamalıdır. Diğer taraftan çocukların disipline ve düzene gereksinim duydukları açıktır. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin mantıklı açıklamalar yapması, kurallar koyması, bu kurallar doğrultusunda hareket etmesi, tutarlı davranması, hatalar ve ısrarlar karşısında kararlılık ile hoşgörü arasındaki dengeyi kurabilmesi çocukların sosyal ve duygusal uyumlarını destekleyecektir.

Araştırmadan elde edilen veri seti yalnızca ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Söz konusu ilişkinin incelenmesinde çocuk ve aile gözlemlerinden ve görüşmelerden yararlanılması daha derinlemesine bilgilere ulaşılmasına yol açacaktır.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, H. D. S. (1969). Object relations dependency and attachment: A theoretical review of the mother-infant relationship. *Child development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1969). Some contemporary patterns of mother-infant interaction in the feeding situation. In A. Ambrose (Ed.), *Stimulation in early infancy* (pp. 133-170). San Diego, CA: Academic Press.
- Alend, R., Grove, F. L., & Scoufe, L. D. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to Kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50(40), 950-959.
- Allen, J., & Marshall, C. R. (2011). Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) in school-aged children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, 397-410.

- Anliak, Ş. (2004). *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anderson, K. A., & King, H. E. (1974). Time-out reconsidered. *Journal of Instructional Psychology*, 1(2), 11-17.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-908.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), 1-103.
- Baumrind, D. (1995). *Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts*. New York: Garland Publishing Inc.
- Baumrind, D. (1997). The Discipline Encounter: Contemporary Issues. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 321-335.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bempechat, J. (1992). The role of parent involvement in children's academic achievement. *School-Community Journal*, 2 (2), 31-41.
- Benzies, K., Keown, L. A., & Magill-Evans, J. (2009). Immediate and sustained effects of parenting on physical aggression in Canadian children aged 6 years and younger. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54, 55-64.
- Beyazkürk, D. (2005). *"Biriktirilmiş Olumlu Deneyimler (Banking Time) Müdahale Programının Okulöncesi Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkisi"*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Booth, C.L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J., & Rubin, K.H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3, 189-204.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In *Rebuilding the Nest: A New Commitment to the American Family*. Family Service America [web site]. <http://www.montana.edu/www4h/process.html> (Erişim tarihi.17.08.2014).
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115 - 125.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol. 1: Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (1992). The Origins Of Attachment Theory. In I. Bretherton (Eds.), *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Campos, J., Campos, R., & Barrett, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Cohen, M. (1990). Parental attitudes toward child-rearing: Toward the development of a new measure. Department of Educational Psychology McGill University. Graduate Studies and Research In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Masters of Arts. Canada.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Demirkaya, S. K. & Abalı, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13:67-74.
- Degnan, K.A., & Fox, N.A. (2007). Behavioral inhibition and anxiety disorders: Multiple levels of a resilience process. *Developmental Psychopathology*, 19, 729-746.
- Derman, M. T. & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.

- Douglas, J. (1989). *Behaviour Problems in Young Children*. London: Tavistock/Routledge.
- Dreikurs, R. & Gray, L. A. (1970). *Parents' guide to child discipline*. New York. Hawthorne Books.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055–1071.
- Eminoğlu, B. (2007). Dört Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları İle Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Essa, E. L. (2003). *Introduction to Early Childhood Education*. 4th ed, Canada, KY: Delmar.
- Everett, G. E., Olmi, D. J., Edwards, R. P., Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Christ, T. J. (2007). An empirical investigation of time-out with and without escape extinction to treat escapemaintained noncompliance. *Behavior Modification*, 31(4), 412–434.
- Eyberg, S. (1988). Parent-child interaction therapy: Integration of traditional and behavioral concerns. *Child and Family Behavior Therapy*, 10, 33–46.
- Ford, D.H., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental Systems Theory: An Integrative Approach*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Ford, A. D., Olmi, D. J., Edwards, R. P., & Tingstrom, D. H. (2001). The sequential introduction of compliance training components with elementary-aged children in general education. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 142–157.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and Victimization at School: The Role of Mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109–125.
- Ginsburg, G. S., Grover, R. L., & Ialongo, N. (2004). Parenting behaviors among anxious and non-anxious mothers: Relation with concurrent and long-term child outcomes. *Child and Family Behavior Therapy*, 26, 23–41.
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and development*. London: Arnold Publishers.
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574–587.
- Greenspan, S. I. & Salmon, J. (1992). *The Challenging Child*. Understanding, Raising, and Enjoying the Five Difficult Types of Children. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Grosshans, B. A. & Burton, J. H. (2008). *Beyond Time-Out*. From Chaos to Calm. New York, NY: Sterling Pub. Co.
- Gülây, H. & Önder, A. (2011). Annelerin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,1.
- Gülterler, D. (2007). Anne Babaların Uyguladıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocukların Disiplin, İçselleştirme, Sosyal Yeterlik Ve Bilişsel Olgunlaşma Sorunları İle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Y. ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği' nin (MASDU-5 yaş) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 125-142.
- Harrist, A.W., Zaia, A., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Pettit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early and middle childhood: Behavioral and social-cognitive profiles across four years. *Child Development*, 68, 332–348.
- Hart, C.H., Newell, L.D., & Olsen, S.F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J.O. Greene & B.R. Burlison (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 753–797). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hobbs, S. A., & Forehand, R. (1977). Important parameters in the use of timeout with children: A re-examination. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 8, 365–370.
- Holden, W. G. (1997). *Parents and the dynamics of child rearing*. United States: Westview Pres.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Children and their care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44–61.
- Huntsinger, C. S., & Rose, P. S. (2009). Relations among parental acceptance and control and children's social adjustment in Chinese American and European American families. *Journal of Family Psychology*, 23, 321-330.
- Joshi, P. T., Capozzoli, J. A., & Coyle, J. T. (1988). Use of a quiet room on an inpatient unit. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(5), 642–644.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Altan Matbaacılık Ltd. Şti.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Sim Matbaacılık.

- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J. M., et al. (2006). Callous/unemotional features, behavioral inhibition, and parenting: independent predictors of aggression in a high-risk preschool sample. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 745–756.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220–232.
- Kuczynski, L. & Daly, K. (2003). Handbook Of Dynamics In Parent-Child Relations. "Qualitative Methods For Inductive (Theory-Generating) Research: Psychological and Sociological Approaches". SAGE Publications, Inc.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62: 1049-1065.
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children* (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
- Lee, C.M., Beauregard, C. & Bax, K.A (2005). "Child-Related Disagreements, Verbal Aggression, And Children's Internalizing And Externalizing Behavior Problems." *Journal Of Family Psychology* , 19(2):237–245.
- Levy, D., (1966). *Maternal Overprotection*. New York: W. W. Norton and Company Inc.
- Lucas, R. L. (2000). The effects of time-out and DRA on the aggressive behavior of a spirited two-year-old. *Child & Family Behavior Therapy*, 22(2), 51–56.
- Maccoby, E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington ve P. H. Mussen, (Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development (4. baskı) içinde (1-101). New York: Wiley.
- Maccoby, E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, 51,1-27.
- Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controverties. J. G. Borkowski, L. S. Ramey ve M. Bristol-Power, (Ed.), Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development içinde (35-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Martin, B. (1975). Parent-child relationship. In. P. Martin. Research of Child Development, 4, 463-539. Chicago. The University of Chicago Press.
- Meadows, S. (2010). *The Child As Social Person*. USA and Canada: Routledge.
- Middleton, M., Scott, S. L., & Renk, K. (2009). Parental depression, parenting behaviors, and behavior problems in young children. *Infant and Child Development*, 18, 323–336.
- Morawska, A. & Sanders, M. (2011). Parental Use of Time Out Revisited: A Useful or Harmful Parenting Strategy?. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 1–8.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S. ve Essex, M. J. (2002). Temperamental Vulnerability and Negative Parenting as Interacting Predictors of Child Adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461–471.
- Nezhad, M. Z., Kiuru, N., Aunola, K., Nezhad, M. Z. Ahonen, T., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. K. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55:11, 1260–1269
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (Eds.). (2009). Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities. Washington, DC: National Academic Press.
- Olm, D. J., Sevier, R. C., & Nastasi, D. F. (1997). Time-in/time-out as a response to noncompliance and inappropriate behavior with children with developmental disabilities: Two case studies. *Psychology in the Schools*, 34, 31–39.
- Özben, Ş. & Argun, Y. (2002). Okul Öncesi Çocukların Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18-28.
- Özyürek, A. & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 19-34.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 99– 166). New York: Wiley.
- Peltzman, B. R. (1998). *Pioneers Of Early Childhood Education*. London: A Bio-bibliographical Guide Greenwood Press.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR:Castalia.

- Paterson, G. & Sanson, A. (1999). The Association of Behavioural Adjustment to Temperament, Parenting and Family Characteristics Among 5-Year-Old Children. *Social Development, 8*, 293-309.
- Paulussen-Hoogbeem, M. C., Stams, G. J. J. M., Hermanns, J. M. A., Peetsma, T. T. D. & Wittenboer, G. L. H. V. (2008). Parenting Style as a Mediator Between Children's Negative Emotionality and Problematic Behavior in Early Childhood. *The Journal of Genetic Psychology, 169*(3), 209-226.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th edn, pp. 99-166). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M. & Hastings, P. D. (2003). Predicting Preschoolers' Externalizing Behaviors from Toddler Temperament, Conflict, And Maternal Negativity. *Developmental Psychology, 39*, 164-176.
- Russel, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology, 50*, 89-99.
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-positive parenting program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child & Family Psychology Review, 2*(2), 71-90.
- Sanders, M. R. (2008). The Triple P-positive parenting program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology, 22*(4), 506-517.
- Shure, M. B. (2001). *I Can Problem Solve (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS)* (2nd ed.). Illinois: Research Press.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development, 66*, 299-315.
- Solnick, J. V., Rincover, A., & Peterson, C. R. (1977). Some determinants of the reinforcing and punishing effects of timeout. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(3), 415-424.
- Sümer N. & Güngör D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi, 14*(44): 35-63.
- Stevenson-Hinde, J. (1990). Attachment within family systems: An overview. *Infant Mental Health Journal, 11*(3), 218 - 227.
- Şendil, G. & Demir, E. K. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları, 11* (21), 15-25.
- Tomlinson, H.B., & Hyson, M. (2009). Developmentally appropriate practice in the preschool years - ages 3-5. In C. Copple & S. Bredekamp (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed., pp. 111-148). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- UNDOC. (2009). Guide to implementing family skills training programmes for drug abuse prevention. Vienna: UN.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 715-730.
- Weisz, J.R., & Eastman, K.L. (1995). Cross-national research on child and adolescent psychopathology. In F.C. Verhulst & H.M. Koot (Eds.), *The epidemiology of child and adolescent psychopathology* (pp. 42-65). Oxford, England: Oxford University Press.
- Williams, L.R., Degnan, K.A., Perez-Edgar, K.E., Henderson, H.A., Rubin, K.H., Pine, D.S., & Fox, N.A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Abnormal Child Psychology, 37*, 1063-1075.
- Williams, L. R. & Fromberg, D.P. (1992). *Encyclopedia of Early Childhood Education*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Willoughby, R. H. (1969). The effects of time-out from positiv reinforcement on the operant behavior of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology, 7*, 299-313.
- Willoughby, R. H. (1970). The influence of different respons consequences on children's preference for time-out. *Journal of Experimental Child Psychology, 9*(2), 133-141.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: Kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 1*(3), 99-118.
- Yurdeşen, S., Erol, N., & Gençöz, T. (2013). The effects of parental attitudes and mothers' psychological well-being on the emotional and behavioral problems of their preschool children. *Matern Child Health, 17*, 68-75.

P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesleri (ABD Uygulamaları)*

Doç. Dr. İsmail GELEN¹

Öz

ABD’de 21 eyalette uygulanan ve 33 kurum tarafından desteklenen “21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” adlı proje 21. yy. becerilerinin kazandırılması için değerli bir örnektir. Araştırmanın amacı, ABD ve dünyada yaygın olarak uygulanan ve çeşitli ülkelerinde de örnek alınmaya ve eğitim sistemlerinde uygulanmaya başlayan bu gelişmelerin farkına varılmasını sağlamaktır.

Araştırmada tarama tekniklerinden betimsel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elektronik doküman analizi kullanılmış ve www.p21.org adresinden elde edilen bilgiler analiz edilmiştir. 21. yy. Çerçeve Ortaklığı olarak isimlendirilen bu projede 21. yüzyılda bir bireyin sahip olması gereken beceriler ve yeterlikler; Öğrenme ve Yenilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri ana başlıkları altında tanımlanmıştır.

Bu becerilerin dayandığı *anahtar konular*; “dil edinimi, okuma ve/ya dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, fen/ bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık” olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu anahtar kelimelere dayalı olarak, bu anahtar kelimeler içerisinde 21. yy. disiplinlerarası temalar belirlenmiştir. Bu *temalar*; “küresel farkındalık, girişimcilik-ekonomik ya da finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığıdır”.

Tüm bu yukarıda belirtilen temalar, anahtar konular ve beceriler ise “21. yy. destek sistemleri” üzerine inşa edilmiştir. Bir hiyerarşi içinde çalışan bu destek sistemleri; 21. yy. standartları, 21. yy. becerilerinin ölçme-değerlendirilmesi, 21. yy programı ve öğretimi, 21. yy. mesleki gelişimi, 21. yy. öğrenme çevresidir. Türk eğitim tarihinde Lalalık ve Atabeylik, Enderun, Dar’ül Muallimin, Köy Enstitüleri, Millet Mektepleri, Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri gibi örnekleri bulunan ve eğitimle ilgili orijinal çözümler üretildiği bilinen bir gerçektir. Çözüm arayışı içinde olan Türk eğitim sisteminde tasarlanan tüm gelişme ve değişimlerde P21 proje çerçevesinden yararlanması faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: öğretim programı, öğretim, 21. yüzyıl, beceri

P21- 21st Century Skill Frameworks in Curriculum and Instruction (USA Practices)

Abstract

A strategic education project implemented in 21 states and supported by 33 institutions in the USA, the Project entitled "Partnership for 21st Century Learning" is an applied and valuable example for the program and instructions of skills. In the research, huge documents and information published and shared on the official web page of the project have been inquired and analyzed. Electronic document analysis technique was used in survey research techniques within descriptive research technique. This Project, describes *the skills* and competencies an individual should have in the 21st century: Learning and Innovation Skills, Information, Media and Technology Skills, Life and Career Skills.

Key issues on which these skills are based; "language acquisition, reading or language arts, world languages, art, mathematics, economics, science, geography, history, government and citizenship". Then, *inter disciplinary themes* in the 21st century have been identified based on these keywords. These the mesare; "global awareness, financial/ economic/ entrepreneurial literacy, civilliteracy, health literacy, environmental literacy.

All these themes mentioned above, key topics and skills are constructed over "**21. Century Support Systems**". These systems are respectively; 21st Century Standards, Assessment of 21st Century Skills, 21st Century Curriculum and Instruction, 21st Century Professional Development, 21st Century Learning

¹Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun, Türkiye, ddrismail@hotmail.com

*Bu araştırmanın özeti 5th International Conference on Curriculum and Instruction (26-28 October 2017)'de yayınlanmıştır.

Environments. The P21 project framework, which brings together the components of the education of the 21st century in a meaningful and systematic way, makes the students more individual and globally more prepared and equipped for life.

Key Words: curriculum, instruction, 21st century, skill

GİRİŞ

İnsan var olduğu andan itibaren, sürekli olarak öğrenir. Bu öğrenme; formal, informal ya da sargın olarak yaşam boyu durmadan devam eder. Dolayısıyla insanla birlikte var olan eğitim; hem insanı, hem toplumu, hem de insanın yaşadığı dünyayı doğrudan yada dolaylı olarak etkiler. İnsan bugün; geçmişle birlikte yaşar, ama aynı zamanda da geleceğini inşa eder. Global bir köy haline gelen dünyada, bilgi teknolojileri ve hız ile birlikte, eğitim yapılarında küresel düşünme ama yerel çözümler üretme önemli hale gelmektedir. Sadece insanlar değil; kurumlar, markalar, kültürler ve ülkeler de gelecek planlaması yapmak zorundadır. Bu nedenle eğitimciler eğitim ile ilgili olarak çeşitli öğrenme, öğretme becerileri, yaklaşımları, modelleri, kuramları geliştirme çabası içerindedirler. Son zamanlarda eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yeni yaklaşımların, 21. Yüzyıl eğitim yeterlikleri ve beklentileri ile ilgili olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Dünyada ve Türkiye’de öne çıkan bu çalışmalar 21. yy. eğitim sisteminden beklentiler ve küresel yönelimler ile ilgili bazı ipuçları vermektedir. American Association of School Librarians (AASL)’nin belirlediği 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları olarak bilinen ve 21. yy. yaşam boyu öğrenme standartları olarak da kabul gören bu standartlar dört boyutta 81 standardı içermektedir. Bunlar, araştırmak, eleştirel düşünmek ve bilgi edinmek (25 alt standart), sonuçlar çıkarmak, bilinçli kararlar vermek, bilgiyi yeni durumlara uygulamak ve yeni bilgi üretmek (17 alt standart), bilgiyi paylaşmak, demokratik toplum üyeleri olarak etik ve verimli katılımında bulunmak (19 alt standart), kişisel ve estetik gelişimi sağlamaya çalışmaktır (20 alt standart) (AASSL, 2017; Köğçe ve diğ. 2014).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 21. Yüzyıl Öğrenci Profili (2011) araştırması 21. yy. eğitim sistemi ile ilgili bazı ipuçları vermektedir. Bu çalışmada öğrenci öğretmen ve yöneticilere anketler yapılmıştır. Dikkat çeken bazı bulgularda; ankete katılan 10912 öğretmenden %65’i “Türkiye Eğitim Sisteminin Küreselleşme Sürecinde Gerektiği Gibi Olmadığını” düşünmektedir. Yaklaşık %15’i ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerin %73’ü eğitimin öğrenci yetiştirmedeki felsefesini sorunlu olarak görmektedir. Bu öğretmenlerin %66’sı öğrencilerin evrensel değerleri yeterince edinemediğini, öğretmenlerin çoğu (%75) öğrenciler arasındaki kişisel farklılıkların dikkate alınmadığını ve eleştirel düşünmenin yeterince kazandırılmadığını, araştırma ve sorgulamaya sevk etmediğini (yaklaşık %80) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %86’sı okulların uluslararası mesleki yeterlilikler kazandırmadığını, yaklaşık %73’ü ise öğrencilere sözlü ve yazılı ifade becerilerinin kazandırılmasında yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sorumluluk, saygı, girişkenlik, duyarlılık, ahlak, dayanışma, üretkenlik, karar verme, problem çözme gibi birçok değer açısından öğrenciler genellikle yetersiz bulunmuştur. Okul yöneticilerinden alınan cevaplar da, öğretmen bulgularını destekler niteliktedir (MEB, 2011).

MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire (EARGED) Başkanlığının 2001 yılında bir araştırma ekibine yaptırdığı “21. Yüzyıla girerken Türk Eğitim Sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili” çalışmasında; öğretmen adaylarında var olan “mevcut durum ve olması gereken durum” analiz edilmiştir. Öğretmen, öğrenci, veli müfettiş, okul idarecisi, üst düzey kurum yöneticileri, sivil toplum kuruluşları, öğretim elemanları, üniversite idarecilerine sordukları sorularda çağdaş öğretmen yeterlikleri; konu alanı, öğrenci (psikolojik) gelişimi, öğretimi planlama, öğretim stratejileri (yöntem-teknikler), bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi/ sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal/ çevresel boyut ve kişisel özellikler açısından irdelenmiştir. Elde edilen sonuçların çoğunda (alan hakimiyeti, öğrenci gelişimi, planlama, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, bilimsellik, etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal

çevre, kişilik özellikleri gibi) çeşitli değişkenlere göre “var olan ve olması gereken durum” arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır (EARGED, 2001).

Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ, 2015) eğitim sistemi içerisinde ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılan tüm yeterlilikler 1. seviyeden 8. seviyeye kadar sınıflandırmaktadır. Her seviyeyi “bilgi, beceri ve yetkinlik” açısından tanımlanmıştır. Bu 8 seviyeli yapının bileşenleri ise; ana yeterlikler, birim yeterlikler, özel amaçlı yeterlikler ve destekleyici yeterliklerdir. Her bireyin kazanması beklenen hayat boyu öğrenme becerileri için ise anahtar yetkinlikler tanımlanmıştır. Bu anahtar yetkinlikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde tanımlanmıştır. Bu yeterliklerin yerine getirilmesinden ise MEB, YÖK Başkanlığı, 5544 sayılı Kanun kapsamındaki kurum ve kuruluşlar sorumludur. Bu kapsamda Türk Eğitim Sisteminin yeterlikleri ve sorumlulukları da açıkça ortaya çıkmaktadır.

MEB Kalite Çerçevesinin genel hedefleri genel olarak şöyledir: a. Eğitim ve öğretim sisteminin genel hedeflerini belirgin hale getirmek ve kaliteyi artırmak, b. Eğitim ve öğretim sisteminin kalite standardını ve kriterlerini belirlemek, c. Eğitim ve öğretim sistemini uluslararası standartlara ulaştırmak, d. Eğitim ve öğretim sistemini şeffaflaştırarak hesap verebilirliği artırmak, e. Eğitim ve öğretim sisteminin güçlü ve zayıf taraflarını ölçümlerle belirlemek, f. Eğitim ve öğretim sistemini çıktılar üzerinden bütünsel olarak ölçmek ve değerlendirmek, g. Eğitim ve öğretim sistemindeki tüm aktörlerin performansını tespit etmek ve artırmak, h. Fırsat eşitliğini artırmak, i. Yeni strateji ve politikaları verilere dayalı hale getirmek, j. İdari ve mali kaynakları daha etkin ve verimli kullanmak (Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, 2017). 21. yy. Çerçeve Ortaklığı projesinde de, 21. yüzyılda bir bireyin sahip olması gereken; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri gibi ana becerilerin MEB Kalite Çerçevesi ile örtüştüğü görülmektedir.

Kuzey Amerika online öğrenme kurumunun (AmericanOLC 2017) raporuna göre, küresel farkındalık, kendi kendine öğrenme, öğrenciler için fırsatların çoğalması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (ICT) artması, problem çözme becerilerinin artması, bireysel sorumluluk ve özyönetim becerilerinin 21. yy. da önem kazanacağı öngörülmektedir.

Son 15 yıldır sürekli geliştirilen ve yenilenen öğretim programlarında ortak yada temel beceriler adı altında bazı öğrenme ve düşünme becerilerinin ortak öğrenme alanları olarak belirlendiği (MEB,TTKB 2017; P21 2017; e-CF 2017) gözlenmektedir. 2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulamaya giren yenilenen öğretim programlarının yapısı ve işleyişi, programın temel felsefesi, programın amaçları, öğrenciye kazandırılacak beceriler, değerler eğitimi, ölçme-değerlendirme yaklaşımı (MEB TTKB 2017) gerek okulun tüm işleyişini, gerek merkezi sınavları, gerekse toplumu doğrudan etkileyeceği beklenen bir gerçektir.

Teknolojik gelişme, eğitim ortamları, uygulamalı eğitim, interaktif/ etkileşimli/ uzaktan eğitim, yöneltme, bilgiye ulaşma- bilgi kaynağı, küreselleşme- uluslararası eğitim, sınavlar ve ölçme-değerlendirme, ticarileşme ve ekonomik, kültür-toplum-sosyallik, eğitim sistemi/ yaklaşımı, öğrenme, öğrenmeyi düşünme becerileri, değerler eğitimi, dil temalarının 21. yy. eğitimi için belirleyici kavramlar olacağı söylenebilir.

Tüm bu yenilik ve gelişmelerle birlikte yeni problemlerin ortaya çıkacağı da kesindir. Yeni eğitim ortamlarının (teknolojik, yönetim, yeterlik, güvenlik vb.) kendine özgü sorunları, yazılım ve robotların bazı alanlarda öğretmenin yerini alması, yüz yüze eğitimin azalması ve öğretimin ruhsuzlaşması, gerçek dünyadan uzak-sosyalleşmemiş bir gençlik, yabancı dilin zorunlu olması, bireyselleştirilebilen programların değerlendirilme zorlukları ve programların yeniliklerin gerisinde kalması ve eğitimin iş gücü sağladığı etkisinin azalması gibi sorunların da 21. yy. eğitimi ile birlikte gelen, yeni ve farklı sorunlar olacağını şimdiden kestirmek zor değildir. Buradaki asıl büyük soru; ‘biz geleceğin eğitimine ne kadar hazırız?, beklentilerin neresindeyiz?, sorusudur. Çünkü geleceğe hazırlanmanın; dinamik bir program, alternatif öğrenme-öğretme ortamları, uluslararası yeterlikler, alternatif yeni uygulamalar, teknoloji ile donanmış bir alt yapı

ve kalite ile gerçekleştirebileceği açıktır. İşte tüm bu görünen ihtiyaçlar ve bunların çözümü için 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi Projesi, ülkemiz eğitim politika yapımcılarına ve uzmanlarına örnek olabilir.

Yukarıdaki bilgilere dayalı olarak bu çalışmanın amacı, sadece ABD’de değil dünyanın çeşitli ülkelerinde de örnek alınmaya ve eğitim sistemlerinde uygulanmaya başlanan ve proje web sayfasından tüm bilgileri paylaşılan "Partnership for 21st Century Learning (P21) / Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi" adlı çok yaygın ve büyük bir program uygulamaları ile ilgili gelişmelerin farkına varılmasını sağlamaktır.

YÖNTEM

Araştırmada tarama araştırma tekniklerinden betimsel araştırma tekniği kapsamında elektronik olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada projenin resmi web sayfasında (P21 Headquarters, 2017) yayınlanan ve paylaşılan birçok doküman ve bilgiler incelenmiş ve analiz edilmiştir. Doküman analizi algıların, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik olarak kullanılmış ve betimsel analiz yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İhtiyaç duyulan her türlü bilgi ve veriler www.p21.org adresinden elde edilmiş ve epistemolojik olarak analiz edilmiştir (Turgut, 2012, 239; Ekiz, 2013, 70-72). Elektronik olarak elde edilen bu bilgilerin analiz edilmesinde projenin boyutları olan "21. yy. becerileri, bu becerilerin dayandığı anahtar konular, disiplinlerarası temalar ve 21. yy. destek sistemleri" temel tema olarak belirlenmiş ve çözümlemesi yapılmıştır. Araştırılmak istenen konuya ilişkin her türlü metin/şekil vb. her türlü doküman açık olarak bir kaynakta vardır, görülür ve açıkça analiz edilebilir. Analiz birimi olarak 21. Yüzyılın Öğrenme Çerçevesinin boyutları ve alt becerileri alınmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008: 256; P21 Headquarters, 2017). Bu analizde daha önceden projede belirlenmiş bir tematik çerçeve olduğu için betimsel olarak elektronik metin içeriği analiz (Karataş, 2015) edilmiştir. Şekil 1’de görülen tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular, tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Yapılan analizlerin güvenilirliği (teyit edilebilirlik) için; soru maddeleri hazırlandıktan sonra, yapılan analizler ve çeviriler ile ilgili bir dil bilimci ve bir eğitim bilimleri uzmanı olan iki öğretim üyesinin görüşü alınmıştır (Glesne, 2014; Saban ve Ersoy, 2016). Araştırmacının ölçmeyi düşündüğü şeyi başka özelliklere karıştırmadan ‘gerçekten’ gözlemlemesi, araştırma bulgularının kendi içinde tutarlı ve anlamlı olması, sonuçların inandırıcılığı; ölçme aracının geçerliği (inandırıcılık) ile ilgilidir (Başkale 2016). İçerik analizinde kullanılan boyutların kapsamının; literatür, web sayfası, araştırma problem ve araştırmanın amacı ile doğrudan örtüştüğü söylenebilir. Tüm bu analizler için yaklaşık beş ay bir süre harcanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi ve boyutları ile ilgili bulgular ile Türkiye’de (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılından İtibaren) güncellenen öğretim programları ile ilişkisi sunulmuştur.

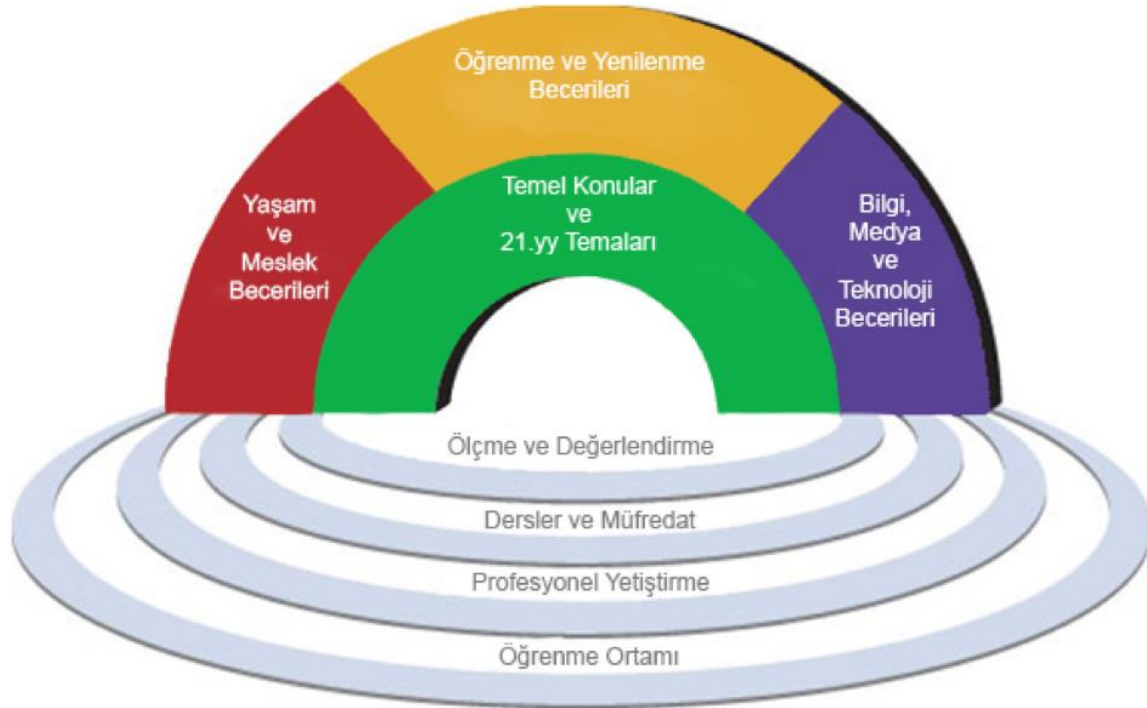
21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Framework for 21st Century Learning)

21. Yüzyılın Öğrenme Çerçevesi (Framework for 21st Century Learning) ise, 21. yüzyılın öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi, öğrencilerin iş, yaşam ve vatandaşlık konularında başarılı olmaları, ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri edindirmek için; öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş dünyası liderleri tarafından geliştirilmiştir (P21 Leadership States 2017).

Amerika Birleşik Devletleri’nde 21 eyalette uygulanan ve 33 kurum tarafından desteklenen bir stratejik eğitim projesi olan "Partnership for 21st Century Learning (P21)/ 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı" adlı proje (P21 Leadership States, 2017), 21. yy. becerilerinin program ve öğretimde uygulamalı ve değerli bir örnektir.

Öğretimde uygulayıcıların (öğretmenlerin ve okulların) akademik konularda bütünleşmelerine yardımcı olmak için, "21st Century Learning Framework" olarak bilinen ortak bir vizyon

geliştirilmiştir. Bu çerçeve, öğrencilerin iş ve yaşamda başarılı olmaları için sahip olması gereken becerileri, bilgileri ve yeterlikleri içermektedir. Bu çerçeve; içerik bilgisi, temel öğrenme becerileri uzmanlığı ve dil yeterliklerinin karışımıdır. Bu 21. yüzyıl becerileri, tüm öğrenciler arasında anahtar bilgi ve anlayışın geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu bilgi ve anlayış; eleştirel düşünme ve etkili iletişim üzerine kurulmuştur. Günümüz dünyasında öğrenciler de, bu anahtar yeterlikler bağlamında; eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi temel becerileri öğrenmelidir. Bir okul ya da sistem bu temel (standartlar, değerlendirmeler, müfredat ve öğretim, mesleki gelişim ve öğrenme ortamları) üzerine kurulduğunda; öğrenciler öğrenme sürecine daha yoğun bir şekilde katılır ve bugünün küresel ekonomisinde başarılı olmaya hazırlanan mezunlar olurlar. Şekilde de net olarak görüldüğü gibi; tüm bileşenler 21. yüzyılın öğretim ve öğrenme sürecinde tamamen birbirine bağlı olarak çalışmaktadır.



Şekil 1: 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi, Öğrenme Çıktıları ve Destek Sistemleri,

(21st Century Student Outcomes and Support Systems, 2017, Framework for 21st Century Learning, 2017)

Model de P21 Çerçevesindeki gökkuşağının renkli kemerleri “öğrenme çıktıları” (learning outcomes), alttaki gri renkli havuzlar ise “destek sistemlerini” (supportsystems) temsil etmektedir. Modeldeki her bir bileşen; 21. yüzyıl öğrenme ve öğretme sürecinde birbirine bağlı olarak çalışmaktadır.

Partnership for 21st Century Learning (2017) projesi USA’da 21 eyalette uygulanan ve 33 kurum tarafından desteklenen çok büyük bir stratejik eğitim projesi girişimidir. Buna projede bireyin sahip olması gereken beceriler ve yeterlikler şöyledir:

a - Öğrenme ve Yenilik (4C) Becerileri

21. yüzyılda gittikçe daha karmaşık bir yaşam ve çalışma ortamlarına hazırlanan öğrenciler için; Öğrenme ve yenilik becerilerine olan ilgi artmaktadır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve işbirliğine odaklanma, öğrencileri geleceğe hazırlamak için çok önemli beceriler olarak ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri (Critical thinking and problem solving)

Etkili akıl yürütme

- Duruma uygun olarak çeşitli akıl yürütme tiplerini (tümevarım, tümdengelim vb) kullanma.
- Karmaşık sistemlerde genel sonuçların elde edilmesi öğelerin birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu analiz etme.

Yargılama ve karar verme

- Kanıt, argüman, iddia ve inançlar etkili bir şekilde analiz etme ve değerlendirme,
- Başlıca alternatif bakış açılarını analiz etme ve değerlendirme,
- Görüş ve bilgiler arasında ilişkiler kurma ve sentez yapma,
- Analizlere dayalı olarak bilgileri yorumlama ve sonuç çıkarma,
- Öğrenme deneyimleri ve süreçleri üzerine eleştirel ve yansıtıcı olarak düşünme.

Problem çözme

- Bilinmeyen farklı türde sorunları hem klasik hem de yenilikçi yollarla çözme.
- Çeşitli bakış açılarını içeren ve daha iyi çözümler üreten önemli soruları sorma.

Yaratıcı düşünme ve yeniliği uygulama becerileri (creativity and innovation)

Yaratıcı düşünme

- Çeşitli fikir oluşturma tekniklerini (beyin fırtınası gibi) kullanın,
- Yeni ve değerli fikirler üretin,
- Yaratıcı çabaları en üst düzeye çıkarmak için, kendi fikirlerinizi ayrıntılayın, analiz edin ve değerlendirin.

Başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma

- Başkaları için yeni fikirler geliştirmek, uygulamak ve etkili olarak iletişim kur,
- Yeni ve farklı düşüncelere farklı olma ve duyarlı olma; girdi ve dönütleri izle,
- Yenidünyanın limitleri anlayıp işlerinde yeni fikirlere adapte olmak için yaratıcı ve orijinal ol,
- Başarısızlığı, hataları, küçük başarıları öğrenmek ve inovasyon için uzun vadeli bir fırsat olarak görün.

Yenilikleri uygulama

- Yeniliğin uygulandığı alana katkı sağlamak için yaratıcı fikirler üzerinde hareket edin.

İletişim becerileri: (Communication skills)

Açıkça iletişim kurma

- Düşünce ve fikirleri sözel yazılı yada yazılı olmayan iletişim becerileri ile çeşitli biçim ve bağlamlarda ifade eder,
- Bilgi, değerler, tutumlar ve niyetler de dâhil olmak üzere bir mesajın anlamını çözmek için etkili bir şekilde dinleyin,
- İletişim kurarken bir dizi amacınız olsun (örn. bilgilendirmek, eğitmek, motive etmek ve ikna etmek için),
- Birden fazla medya ve teknolojiye yararlanın ve etkilerini öncelik sırasına göre değerlendirin,
- Farklı ortamlarda etkili iletişim kurun (çok dilli iletişim dâhil).

İşbirliği becerileri (collaboration)

Başkaları ile işbirliği yapma

- Çeşitli ekiple etkin ve saygın bir şekilde çalışabilme becerisi sergilemek,
- Ortak bir hedefi gerçekleştirmek için esneklik ve isteklilik alıştırmaları yapın,
- Birlikte çalışma sorumluluğunu üstlen ve her takım üyesinin yaptığı bireysel katkılara değer ver.

Öğrenme ve yenilikçilik becerileri tüm dünyada eğitim programlarının tüm çeşitlerini doğrudan yada dolaylı olarak etkilemektedir. Akıl yürütme, sistemli düşünme, yargılama, karar verme ve problem çözme becerilerinin tümünü kapsayan; “eleştirel düşünme becerileri” ile yaratıcı olma, başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma ve yenilikleri farklı alanlara uygulama becerilerini kapsayan “yaratıcı düşünme becerileri” tüm derslerin ortak öğretim alanları olmuştur. Sosyal yapılandırıcılığın ve Türkiye’de güncellenen-yenilenen öğretim programlarının önemli bir boyutu olan iletişim ve işbirliği becerileri de; P21 projesinde “öğrenme-yenilik becerilerinin” önemli bir bileşeni olarak sistemde yerini almıştır. Nitekim Türkiye’de 2005 ve 2017 tarihlerinde değiştirilen öğretim programlarında da bu becerileri “temel ortak beceriler” başlığı altında görmek mümkündür.

b-Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Teknoloji ve medyayla zenginleşen günümüz ortamlarında

- 1) bol miktarda bilgiye erişme,
 - 2) teknoloji araçlarındaki hızlı değişimler ve
 - 3)Yüksek düzeyde işbirliği ve bireysel katkıda bulunma becerisi.
21. yüzyılda etkili olabilmek için, vatandaşlar ve çalışanların; bilgi, medya ve teknolojiyi üretebilir, değerlendirebilir ve etkin bir şekilde kullanabilir olması gerekmektedir.

Bilgi okur-yazarlığı

Bilgiye ulaşma ve değerlendirme

- Bilgi ve kaynaklarına (zaman ve kaynak açısından) etkili erişim,
- Bilgiyi eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirme.

Bilgiyi kullanma ve yönetme

- Bilgiyi eldeki sorun için doğru ve yaratıcı bir şekilde kullan,
- Bilginin akışını çeşitli kaynaklardan yönetin,
Bilgi erişimini ve kullanımını çevreleyen etik/yasal konular hakkında temel bir anlayış uygulayın.

Medya Okur-Yazarlığı (P21 Media Literacy, 2017)

Medya analizi

- Medya mesajlarının nasıl, neden ve hangi amaçlarla oluşturulduğunu anla,
- Bireylerin mesajları farklı şekilde nasıl yorumladığını, değerlerin ve bakış açısının nasıl değiştiğini ve medyanın inançları ve davranışları nasıl etkilediğini incele,
- Medya erişimi ve kullanımı ile ilgili etik/yasal konuları fark edin.

Medya ürünleri yarat

- En uygun medya oluşturma araçlarını seç; tüm özellikleri ve koşullarını anla,
- Çok kültürlü ve farklı ortamlarda en uygun ifadeleri ve yorumları kullanın

Bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okur-yazarlığı

Teknolojiyi etkili olarak kullan

- Bilgiyi iletme, araştırmak, düzenlemek ve teknolojiyi bir araç olarak kullan,
- Dijital teknolojileri ve sosyal ağları; bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, ilişkilendirmek, değerlendirmek ve oluşturmak için etkili bir biçimde kullanın,
- Bilgi teknolojilerinin temel kullanım ile ilgili yasal ve etik konular hakkında farkındalık oluşturun.

Artık dünyada salt okuma- yazma ve dört işlem becerileri, yaşam yeterlikleri için yeterli değildir. Anadil okuryazarlığının yanında; bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı, yabancı dil okuryazarlığı gibi birçok alanda yeterlikler tanımlanmıştır. Bir çığ gibi büyüyen bilgi birikimi içerisinde boğulmamak için “bilgiye ulaşma, kullanma, yönetme ve değerlendirme becerilerinin”

kazandırılması için ara disiplinler yada temel öğrenme alanları adı altında bu beceri ve yeterlikler öğretim programlarında tüm derslerin ortak konusu olarak yer almaya başlamıştır. Yaşamımızda her geçen gün daha çok yer tutan medya ve medya teknolojilerinin doğruluğu, mesajlar, imajlar, ifadeler, hayatımıza etkileri vb. farkına varılması, üzerinde düşünülmesi ve dijital teknolojileri, sosyal ağları etkili bir biçimde kullanılması zorunlu bir öğrenme yeterliği olarak ortaya çıkmıştır.

c- Yaşam ve Kariyer Becerileri

Bugünün öğrencilerinin, karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarında başarılı olabilmeleri için düşünme becerilerinin, içerik bilgisinin, sosyal ve duygusal yeterliliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. P21'in Temel Yaşam ve Kariyer Becerileri şunlardır:

Esneklik ve uyum (Flexibility & adaptability)

Değişime uyum gösterme

- Çeşitli mesleki sorumluluk, roller, program ve içeriğe adapte olmak ,
- Belirsizlik ve değişen önceliklerin olduğu ortamlarda etkili bir şekilde çalışma.

Esnek olma

- Geribildirim etkin bir şekilde kullanın,
- Olumlu eleştiri, övgü, geri bildirim kullanın,
- Özellikle çok kültürlü ortamlarda uygulanabilir çözümlere ulaşmak için çeşitli görüşleri ve inançları anla ve dengele.

Girişimcilik ve öz-yönelim (Initiative & self direction)

Hedefleri ve zamanı yönetin

- Somut ve somut başarı kriterleri ile hedefler belirleme,
- Taktik (kısa vadeli) ve stratejik (uzun vadeli) hedeflerin dengelenmesi,
- Zamanı ve iş yükünü verimli bir şekilde yönetin.

Bağımsız çalışma

- Görevlerini dolaylı olarak izle, tanımla ve tamamla.
- ##### *Kendini yöneten öğrenciler olabilmek*
- Kendi öğrenme becerilerini keşfetmek ve genişletmek için standartlar veya müfredatın ötesine geçmek,
 - Beceri düzeylerini yükseltmek için inisiyatif gösterme,
 - Hayat boyu öğrenme konusunda kararlı olmak için geçmiş deneyimler üzerine eleştirel düşünerek gelecekteki ilerlemeyi hedefler.

Sosyal ve kültürlerarası beceriler (Social& cross-cultural skills)

Başkaları ile etkili etkileşim

- Uygun olan dinleme ve konuşma zamanını bilme,
 - Kendini saygın ve profesyonel bir tavırla ifade et.
- ##### *Çeşitli takımlarda etkili çalışma*
- Kültürel farklılıklara saygı duyun, sosyal ve kültürel geçmişe sahip insanlarla etkili bir şekilde çalışın,
 - Farklı fikir ve değerlere karşı açık görüşlü olma,
 - Yenilik ve kalite için sosyal ve kültürel farklılıklardan yararlan.

Üretkenlik ve mesuliyet (Productivity & accountability)

Projeleri yönetin

- Baskı ve engeller karşısında bile karşılanabilir hedefleriniz olsun,
- Amaçlanan sonuca ulaşmak için iş önceliklerinizi planlayın ve yönetin.

Sonuçlar üretin

- Kaliteli ürünler elde etmek için ek çaba sarfedin,
 - Çalışmalarında pozitif ve etik ol,
 - Zamanını ve projelerini etkili kullan,
 - Çoklu yönlü çalış,
 - Tam zamanında, güvenilir ve aktif katılım sağlayın,
 - Sunumunu profesyonelce ve uygun bir şekilde sun,
 - Ekiplerle etkili bir şekilde işbirliği yapın,
 - Ekipteki çeşitliliğine saygı gösterin,
 - Sonuçlardan sorumlu ol.

Liderlik ve sorumluluk (Leadership & responsibility)

Diğerlerine rehber ve önder olma

- Başkalarını bir hedefe doğru yönlendirmek için kişilerarası problem çözme becerileri kullan,
- Ortak hedefe ulaşmak için başkalarının güçlü yönlerinden yararlanın,
- Başkalarına, örnek ol ve herkesin ellerinden geleni yapmalarını sağla.,
- Etkili bir bütünlük ve etik davranış sergileme.

Başkalarına karşı sorumlu olma

- Toplumun çıkarlarını gözetererek sorumlu davranın.

Öğrenme sadece örgün eğitim kurumları ile sınırlı değildir. İnsan her yaşta öğrenir. Gerek formal eğitim içerisinde örgün yada yaygın olarak, gerek informal olarak, gerekse sargın olarak öğrenme yaşam boyu devam eder. Yaşamda; değişikliklere uyum gösterme, esnek olma, hedef belirleme, zamanı yönetme, bağımsız çalışma, başkaları ile etkili iletişim kurma ve birlikte çalışma, proje ve çözüm üretme, sorumluluk ve lider olma; yaşam boyu ihtiyaç duyduğumuz temel becerilerdir. Bu nedenle P21 projesinde olduğu gibi, bu becerilerin birçoğu dünyadaki birçok öğretim programında yerini almaya başlamıştır.

d1-Anahtar Disiplinler

Bu becerilerin dayandığı Anahtar Disiplinler; dil edinimi, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, fen/bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık olarak belirlenmiştir.

21. Yüzyıl temaları ve içerik bilgisi (Content knowledge and 21st century themes)

21. yüzyıldaki öğrenciler için temel temalar ve konular şunlardır:

- dil edinimi, okuma ve dil sanatları,
- dünya dilleri,
- sanat,
- matematik,
- fen/ bilim,
- coğrafya,
- tarih,
- devlet ve vatandaşlık.

d2-21. Yy. Disiplinlerarası Temalar

Daha sonra bu anahtar kelimelere dayalı olarak, bu anahtar kelimeler içerisinde 21. yy. disiplinlerarası temalar belirlenmiştir. Bu Temalar; küresel farkındalık, girişimcilik-ekonomik ya da finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığıdır. Tüm bu yukarıda belirtilen temalar, anahtar konular ve beceriler ise "21. yy. destek sistemleri" üzerine inşa edilmiştir. Bu sistemler en üstten/en dar olandan, en aşağı ve kapsayıcı olana doğru bir hiyerarşi içindedir. Bu konulara ek olarak, programda 21. yüzyılın disiplinlerarası temalarına yer verilmiştir. Bu bağlamda okulların temel yeterliklere odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

Küresel farkındalık (Global awareness):

- Küresel konuları anlamak ve çözmek için 21. yüzyıl becerilerini kullanma,
- Çeşitli kültürleri, dinleri ve yaşam biçimlerini temsil eden bireylerle karşılıklı saygı ve açık diyalog ruhuyla öğrenme ve işbirliği içinde çalışma,
- Diğer ulusların ve kültürlerin anlaşılması (İngilizce olmayan dillerin kullanımı da dahil olmak üzere).

Mali, ekonomik, iş dünyası ve girişimcilik ile ilgili okuryazarlık (Financial, economic, business and entrepreneurial literacy)

- Kişisel tercihlerin nasıl yapılacağını bilmek,
- Toplumda ekonominin rolünü anlama,
- İşyeri verimliliğini ve kariyer seçeneklerini artırmak için girişimciği kullanmak.

Sivil okuryazarlık (Civic literacy)

- Sivil yaşama etkin bir şekilde katılmak için bilgilendirme yollarını ve kamu hizmetlerini bilmek,
- Yerel, ulusal ve küresel düzeyde vatandaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirme,
- Vatandaşlık haklarının yerel ve küresel etkilerini anlamak.

Sağlık okuryazarlığı (Health literacy)

- Temel sağlık bilgi ve servislerini bilme, anlama, yorumlama; bu bilgileri ve hizmetleri geliştirici yöntemleri kullanma,
- Diyet, beslenme, egzersiz, riskten kaçınma ve stres azaltma gibi koruyucu fiziksel ve zihinsel sağlık önlemlerini alma,
- Sağlıkla ilgili doğru kararlar vermek için mevcut bilgileri kullanma,
- Kişisel sağlığını ve aile sağlığı izleme,
- Ulusal ve uluslararası halk sağlığı ve güvenliği konularını anlama.

Çevre okuryazarlığı (Environmental literacy)

- Hava, iklim, toprak, gıda, enerji, su ve ekosistemlerle ilgili çevre koşullarını bilmek ve anlamak,
- Toplum doğaya etkilerini anlama (örneğin, nüfus artışı, kaynak tüketim oranı vb.),
- Çevre sorunlarını araştır, analiz et ve etkili çözümler üretme,
- Çevresel sorunlara yönelik bireysel ve toplumsal önlemler alma.

İlkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki örgün eğitim programlarında; dil edinimi, okuma ve dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, fen/ bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık vb. “derslerin içinde” öğrenciler; küresel farkındalık, girişimcilik-ekonomik ya da finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı “disiplinlerarası tema” olarak kazandırılmaktadır. Derslerin işlenişinde, disiplinlerarası tema ilişkilendirmeleri Türkiye’de ilk kez 2005 programları ile gündeme gelmiş ve 7 adet disiplinlerarası alan belirlenmiştir. P21 projesi de (Şekil 1’de gökkuşuğu şeklinde gösterildiği gibi) öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerilerinin tümünün; “anahtar disiplinler ve disiplinlerarası temalar” altında kazandırılması şeklinde tasarlanmıştır.

e-21. Yy. Destek Sistemleri

P21 projesi, anahtar disiplinler ve disiplinlerarası temalar üzerine kurgulanan; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerilerinin tümünün etkin bir şekilde gerçekleşmesi için “21. yy destek sistemleri” oluşturmuştur. Bu sistem yakından-uzaya doğru; ölçme-değerlendirme, program ve öğretim, mesleki gelişim ve öğrenme çevresi destek sistemlerinden oluşmaktadır.

21. yy. Standartları, 21. YY. Becerilerinin Ölçme-Değerlendirilmesi

21. yy. standartları (21st century standards)

- 21. yüzyıl becerileri, içerik bilgisi ve uzmanlık alanlarına odaklanın,
- Akademik konuların yanı sıra 21. yüzyıl disiplinlerarası temaları arasında da bir anlayış oluşturun,
- Sığ bilgi yerine, derin anlayışı vurgulayın,
- Öğrencileri, okulda, işte ve yaşamda karşılaşacakları gerçek veriler araçlar ve uzmanlarla buluşturun. Çünkü öğrenciler, aktif olduklarında en iyi öğrenirler,
- Birden fazla uzmanlık bilgisine başvurun.

21. yy. Becerilerinin değerlendirilmesi (Assessment of 21st century skills)

- Yüksek kaliteli standartlaştırılmış testler de dahil olmak üzere, sınıfta biçimlendirici ve sonuca dönük değerlendirmeyi birlikte kullanın.
- Günlük öğrenme kazanımları ve performansları hakkında öğrencilere geri bildirimlerde bulunun,
- 21. yüzyıl yeterlik düzeylerin ölçen biçimlendirici (formative) ve sonuç (summative) değerlendirme dengesini sağlayan, teknoloji destekli ölçmeler yapın,
- 21. yüzyıl becerilerinin kazanımlarını gösteren öğrenci portfolyolarını oluşturun,
- Eğitim sisteminin etkililiğini değerlendirmek üzere 21. yüzyıl öğrenci yeterliliğini ölçmek için üst düzey (vitrin) portfolyo oluşturun.

21. yy. programı ve öğretimi (21st century curriculum and instruction)

- 21. Becerileri bağlamında yüzyıl disiplinlerarası ‘temalarını’ ve ‘ana konularını’ birbirine karıştırmadan öğretme,
- 21. yy. yeterlikleri ve içerik alanlarının öğretimi için, tüm dünyaya uygulama fırsatları sunma,
- Sorgulama ve probleme dayalı yenilikçi öğrenme yöntemlerini ve öğretim teknolojilerini birlikte kullanarak; yüksek düzey düşünme becerilerini edindirme,
- Okul duvarlarının ötesine geçerek, toplum kaynaklarını da eğitim amacıyla kullanmayı teşvik etme.

21. yy mesleki gelişimi (21st Century Professional Development)

- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini, araçlarını ve öğretim stratejilerini sınıf uygulamalarına uygulama yollarını vurgula ve onlara hangi etkinlikleri yapabilecekleri hakkında yardımcı olma,
- Proje odaklı öğretim ile direkt öğretimin dengelenmesi,
- Konuya ilişkin daha derin bir anlayışın aslında problem çözme, eleştirel düşünme ve diğer 21. yüzyıl becerileri ile nasıl artırabileceğini gösterme,
- Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin kullanılmasını teşvik eden öğretmenler için sınıf içi uygulamalar oluşturma,
- Öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme stillerini, zekâlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama yeterliliğini artırma,
- Öğretmenlerin (farklı öğrencilere ulaşmak için) çeşitli öğretim ve ölçme/ değerlendirme stratejilerini kullanma becerilerinin gelişmesi için destekleyici ortamlar yaratma,
- Öğrencilerdeki 21. yüzyıl becerileri kazanımlarının sürekli değerlendirilmesini destekleme,
- Yüz yüze, sanal ve harmanlanmış iletişim çeşitlerini kullanarak, uygulayıcı toplulukları arasındaki bilgi paylaşımını cesaretlendirme,
- Ölçeklendirilebilir ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim modeli kullanma.

21. yy öğrenme çevresi (21st Century Learning Environments)

- 21. yüzyıl becerilerinin öğrenilmesini destekleyecek uygulamalar, insan desteği ve fiziksel ortamlar yaratın,

- 21. yüzyıl becerilerini sınıf uygulamasına entegre etmesini sağlayan; ortak çalışmaları, en iyi uygulamaları paylaşın; eğitimcilerin mesleki topluluklarını destekleyin,
- Öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında 21. yüzyıl becerilerinin öğrenilmesini sağlayın (ör. proje tabanlı öğretim vb.),
- Kaliteli öğrenme araçlarına, teknolojilere ve kaynaklara adil erişim izini verin,
- 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında kullanılacak olan; grup, takım veya bireysel öğrenim ortamları (iç mimari tasarımlar) oluşturun,
- Öğrenmede; hem yüz yüze, hem de çevrimiçi olarak uluslararası katılımı destekleyin.

P21 projesinin çalışmasını kolaylaştıran temel bileşenlerden oluşan; alternatif, çoklu ve dinamik bir ölçme ve değerlendirme yapısı, sürekli gelişime açık bir program ve öğretimi, öğrencilerin ilgileri, yöneltilmesi ve mesleki gelişimleri ile teknolojik ve sosyal okul dışı tüm faaliyetler, bu sistemin etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan destek sistemleridir. Bu destek sistemleri adeta bir atmosfer tabakası gibi tüm sistemi kuşatmakta ve tüm bileşenler üzerinde her zaman etkin rol almaktadır. Nitekim dünyanın her yerindeki öğretmenler bilirler ki; öğrenme sadece sınıfta yada okulda, dört duvar arasında, sadece belli bir süre ve ders ile yada kitap, web gibi belli kaynaklarla sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kavramdır. Öğrencilerde kazandırılması hedeflenen; öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, anahtar disiplinler ve disiplinlerarası temaların tümünün gerçekleşmesi için; ders sonrası ve okul dışı tüm tamamlayıcı etkinlikler/ faaliyetler işe koşulmalıdır. İşte P21 projesindeki; ölçme ve değerlendirme, program ve öğretimi, mesleki gelişim ve birçok alternatif sunan öğrenme çevresi boyutları; eğitimi yaşam içerisine taşımakta ve bir hayat tarzı olarak kalıcı ve faydalı hale getirmektedir.

(P21) 21. Yüzyılın Öğrenme Çerçevesi ve Türkiye’de (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılından İtibaren) Güncellenen Öğretim Programları

Yenilenen öğretim programlarında; öğrenci yeterlilikleri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde tanımlanmış sekiz anahtar yeterlilik, "Milli Eğitim Kalite Çerçevesi", "2015-2019 MEB Stratejik Plan", "2023 TÜBİTAK Vizyon Belgesi", "21. Yüzyıl Becerileri", "Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı", "Değerler Eğitimi", "Hayat Becerileri" gibi kaynaklara başvurulmuştur.

Türkiye’de (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılından İtibaren) Güncellenen Öğretim Programlarında Tanımlanan Temel Beceriler:

1. Anadil Okuryazarlığı
2. Beden Eğitimi ve Spor Yeterlilikleri
3. Bilgi Okuryazarlığı
4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı
5. Bilim Okuryazarlığı
6. İnsan Hakları ve Demokratik Duyarlılık Yeterlilikleri
7. Matematik Okuryazarlığı
8. Öğrenme Yeterlilikleri
9. Öz Farkındalık
10. Sanat Yeterlilikleri
11. Temel Hayat Yeterlilikleri
12. Yabancı Dil Okuryazarlığı ve Yeterlilikleri
13. Yurttaşlık Bilgisi ve Bilinci (MEB, TTKB, 2017).

Türkiye’de (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılından İtibaren) Güncellenen Öğretim Programlarında Tanımlanan Ortak Değerler

Tablo 1: Derslere Göre Kazandırılacak Değerler (5-8. Sınıf) (MEB, TTKB, 2017)

<u>Sosyal Bilgiler</u>	adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik
<u>Matematik</u>	adalet, paylaşma, bilimsellik, esneklik, estetik, eşitlik, tasarruf
<u>Hayat Bilgisi</u>	adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık), doğruluk, dostluk, dürüstlük, estetik, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, vefa, yardımseverlik
<u>İngilizce</u>	çevre bilinci, tarihi mirasın bilinmesi, çalışkan olma, işbirliği, aile ve dostluk, cömertlik, yardımseverlik, merhamet, tevazu, özgüven, benlik saygısı, adalet, öz-denetim, sabır saygı, sorumluluk, vatanseverlik, özgürlük
<u>Fen Bilgisi</u>	<i>Belirtilmemiş</i>
<u>Türkçe</u>	<i>Belirtilmemiş</i>
<u>İnsan Hakları ve Demokrasi</u>	açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlük.
<u>Görsel Sanatlar</u>	dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, paylaşma, vatanseverlik, adalet, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, özgürlük ve eşitlik
<u>Trafik Eğitimi</u>	bilimsellik, sabır, çalışkanlık, saygı, dayanışma, sorumluluk, doğal çevreye duyarlılık, yardımseverlik
<u>Teknoloji Tasarım</u>	dürüstlük, sabır, duyarlılık, çalışkanlık, dostluk, arkadaşlık, saygı, sevgi, sorumluluk, paylaşma, vatanseverlik, adalet, özgürlük, yardımseverlik, aile birliğine önem verme, eşitlik
<u>Müzik</u>	arkadaşlık, çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, iyilikseverlik, özgürlük, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve vefa
<u>Beden Eğitimi ve Spor</u>	adalet, arkadaşlık, estetik, eşitlik, paylaşma, sevgi, duyarlılık, güven, özgürlük, sabır, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük, saygı, vatanseverlik, yardımseverlik

P21 ile karşılaştırıldığında; *yenilenen* öğretim programlarındaki temel beceriler, ortak değerler, içerik ve ölçme değerlendirme boyutlarının *örüntüsünün* yeterli kurulmadığı söylenebilir. Bu öğelerin kendi içerisinde yatay ve dikey ilişkilendirilmesi sarmal olarak programlarda görülmediği gibi, bütünlükten uzak birçok kopukluk olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu *öğelerin kazanımlarla ve içerikle* ilişkilendirilmesi de net olarak yapılmamıştır. Net olmayan ifadelerle (kopyala-yapıştır cinsinden) genel açıklamaların olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türk eğitim tarihinde; Lalalık ve Atabeylik, Enderun, Dar’ül Muallimin, Köy Enstitüleri, Millet Mektepleri, Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri gibi örnekleri bulunan orijinal çözümler üretildiği bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde tasarlanan tüm gelişme ve

değişimlerde P21 proje çerçevesinden yararlanması faydalı olabilir. Ülkemizde değişiklik ve gelişme için yapılan her işin küresel olarak tüm dünyayı gözeten, ama yerel çözümler üretici özellikte olması kaçınılmazdır.

Buna bağlı olarak Milli Eğitim Sistemimizdeki her değişim ve gelişme diye yapılan işlerin; alt yapısının dolu olması, pilot uygulamalardan geçirilmesi, P21 gibi dünyaya örnek olan uygulamalardan yararlanılması, ancak kendimize özgü çözümler üretilebilmesi için eğitimin güncel politikalarından uzak, ama bilimsel temeller üzerine oturtulması, sürekli değişim yerine, sürekli gelişim ilkesinin benimsenmesi ve kurumlar arası işbirliği ile işbirliği içerisinde “*gelecek nesillerimiz için bin kere düşünüp, bir kez hareket edilmesi*”, işlerin paydaşları ve uzmanları/ehli ile birlikte yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de uygulamaya konulan bu programların (2017) kendi içerisindeki uyumsuz, net olmayan ve birbirinden kopuk öğelerine ek olarak; P21 projesinde “destek sistemleri” olarak belirtilen “21. yy. mesleki gelişimi, 21. yy. öğrenme çevresi 21. yy. standartları ve 21. yy. becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi, 21. yy. programı ve öğretimi” boyutlarının da mevcut programlar ve MEB sistemi içinde çok yetersiz ve dağınık olduğunu belirtmek gerekir. MEB’de 2017’de yenilenen programlarda söz edilen öğelerin çalışma prensibi, yatay ve dikey ilişkilendirmeleri, açıklamaları, örnekleri bulunmamakta, eğitim sistemi içerisindeki aktif rolü net olarak anlaşılamamaktadır. Bu nedenle bazı kavramlar, beceriler ve değerler açısından P21 ile örtüşen MEB öğretim programların, P21’in birbirini tamamlayan anlamlı bir sistem içinde çalışan (Bknz. Şekil 1); (gökkuşağının renkli kemerleri) öğrenme çıktıları ve (alttaki gri renkli havuzlar) destek sistemlerinden oluşan yapısı gözetilerek geliştirilmesi ve uygulanması gerekliliği anlaşılmaktadır.

Türk eğitim sisteminin birkaç yıllık yada on yıllık stratejik planlarla değil, belki elli yıllık, yüzyıllık, beşyüz yıllık ve hatta bin yıllık vizyonunu belirleyip, bu vizyona uygun olarak sürekli kendini geliştiren dinamik bir sisteme ihtiyacı olduğu açıktır. Bu ihtiyacı karşılamada, modelde belirtilen “21 yy. beceri ve destek sistemlerinden” aktif olarak yararlanılarak, Türk Milli Eğitim sistemi için özgün çözümler üretmek, bu değişim ve gelişimin başlangıç noktası olabilir.

KAYNAKLAR

- Başkale, H. (2016) Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, DEUHFED 2016, 9(1), 23-28, <http://www.deuhyoedergi.org/>
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Erkan Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F., (2008), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara, PegemA Yay.
- Ekiz, D. (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara, Anı Yay.
- Glesne, C. (2014), *Nitel araştırmaya giriş*(4. Baskı) (Çev. Edt. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu), Ankara, Anı Yay. (Şubat 2012)
- Kuzey Amerika Online Öğrenme Kurumu (AmericanOLC), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514436.pdf>, Erişim Tarihi: 27-04-2017
- P21, The Partnership for 21st Century Learning (P21), <http://www.p21.org/>, Erişim Tarihi:21-12-2017
- MEB. (2007). 21. Yüzyıl Becerileri, http://meb12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/34/970222/dosyalar/2013_11/22020856_21_yuzyil_becerileri.pdf, Erişim Tarihi: 26.04.2017
- MEB, TTKB, 2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 27-04-2017
- Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf, 01/11/2017

21. Yüzyıl Kurumları için 21. Yüzyıl Becerileri, <https://tr.pearson.com/tr/kurumsal-egitim.html>, Erişim Tarihi: 26.04.2017
- American Association of School Librarians (AASL), <http://www.ala.org/aasl/standards>, Erişim Tarihi: 02-11-2017
- e-CF European e-Competence Framework (e-CF), <http://www.ecompetences.eu/>, Erişim Tarihi: 27-04-2017
- 21st Century Student Outcomes and Support Systems, http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf, Erişim Tarihi: 05-10-2017
- Framework for 21st Century Learning, <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/262>, Erişim Tarihi: 05-10-2017
- P21 Media Literacy, <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/349>, Erişim Tarihi: 05-10-2017
- P21 Leadership States, <http://www.p21.org/members-states/partner-states>, Erişim Tarihi: 30-11-2017
- Framework for 21st Century Learning, <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>, Erişim Tarihi: 29-09-2017
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1 (1) 62-80
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Mandacı-Şahin, S., Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2014) 185-213.
- EARGED, (2001). 21. Yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2011) MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Partnership for 21st Century Learning, www.p21.org, Erişim Tarihi: 26.04.2017
- Saban, A., Ersoy, A. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri, Ankara, Anı Yay.
- TYÇ (2015), Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik, Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı Kararıyla 19.11.2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete, www.myk.gov.tr/TYC, Erişim Tarihi 26.04.2017
- The American Association of School Librarians (AASL), <http://www.ala.org/aasl/standards>, Erişim Tarihi: 27-04-2017
- Turgut, Y. (2012), Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel, (Edt. Tariögen Abdurrahman, içinde Bilimsel araştırma yöntemleri, 3. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık
- P21 Headquarters, (2017), www.p21.org, Erişim Tarihi:01/04/2017-02/11/2017
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri(6. Baskı). Ankara, Seçkin Yay.

Dönüşüm Geometrisi Konularının Gerçekçi Matematik Eğitimi Etkinlikleriyle İşlenmesinin Öğrenci Başarısına ve Matematik Tutumuna Etkisi*

Ebru Korkmaz¹
Tayfun Tutak²

Öz

Çalışmanın amacı ortaokul 7.sınıf düzeyindeki Dönüşüm Geometrisi konusunun gerçekçi matematik eğitimine dayalı etkinliklerle işlenmesinin akademik başarıya ve matematik tutumuna etkisini incelemektir. Araştırmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Çalışma grubu Türkiye' nin güneyindeki bir ilde, 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören toplam 41 öğrencidir. Deney ve kontrol gruplarını belirlemede öğrencilerin bir yıl önceki karne puanları belirleyici olmuştur. Dersler deney grubunda GME yaklaşımına yönelik hazırlanan etkinliklerle, kontrol grubunda ise MEB'in ortaokul matematik ders kitabındaki etkinliklerle şekillenmiştir.

Öğrencilerin Dönüşüm Geometrisi konusuna dair akademik başarıları "Matematik Başarı Testi", Matematik dersine ilişkin tutumları Üzel (2007) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir.

Uygulama öncesinde akademik başarı ve derse yönelik tutum açısından birbirine denk olan grupların uygulama sonrasında akademik başarı açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu, buna karşın derse yönelik tutum açısından kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Gerçekçi Matematik Eğitimi, Başarı, Tutum.

The Effects on Student Success and Mathematics Attitude of Teaching the Subject of Transitional Geometry with Realistic Mathematics Education Activities

Abstract

The purpose of the study is to examine the effect of the Transformational Geometry at the 7th grade level of middle school on activities based on Realistic Mathematics Education on academic achievement and attitudes toward mathematics. In the study semi experimental design that is a pre-test and post-test control group experimental model was used. The study group is a total of 41 students studying in a secondary school in a southern city in Turkey in 2016-2017 academic year. The scores of the students which were graded one years ago, were used to assign the experimental and control groups. The lessons were organized in the experimental group with the activities prepared for the Realistic Mathematics Education approach and in the control group with the activities in the National Education Ministry's secondary school mathematics textbook. The academic success of the students on the subject of Transformation Geometry was obtained through the "Mathematics Achievement Test" and the "Mathematics Attitude Scale" developed by Üzel (2007).

It was seen that there was a statistically significant difference in terms of academic achievement and attitudes towards the course at the end of the study that there was a statistically significant difference in favor of experimental group in terms of success in the course whereas there was a statistically

¹ Dr. Matematik Eğitimi/Maths Teaching, orcid.org/0000-0001-6250-3293 ebrubayram1985@hotmail.com

² Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, orcid.org/0000-0002-0277-6377 tayfuntutak@hotmail.com

*This article is derived from PhD Thesis of E. KORKMAZ, (Consultant: Prof. Dr. Bilal ALTAY).

significant difference in favor of control group in terms of attitude toward the course while two groups were equivalent towards the course in terms of the academic success and attitude to the course.

Keywords: Realistic Mathematics Education, Success, Attitude.

GİRİŞ

Eğitim programları, bireye hayatını idame ettirirken yapmak zorunda olduğu işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, problem ile karşılaştığında çözüm yolu bulabilme gibi bir takım sosyal görevleri kazandırmalıdır (Demirel, 2005: 45). Eğitim bireydeki istendik davranış değişikliği olmasının yanı sıra, bireyin hayat kalitesini artırır. Eğitim bir toplumun gereksinimlerini karşılaması adına o toplumun yaşam biçimine bağlıdır. Toplumun kendini yenilemesi sonucu eğitimdeki değişim ve yenilenme de kaçınılmazdır (Demirel ve Kaya, 2006: 120). Ayrıca eğitim bireylerin buldukları örgütlerini benimsemeleri açısından belirsizlik durumunu ortadan kaldırmaya ve içsel bağlılık oluşturmaya yardımcı olur (Korkmaz ve Arabacı, 2013). Matematikğin önemi, tüm bilimler için vazgeçilmez bir araç olduğu günümüzde herkes tarafından bilinmektedir. Özellikle hızla gelişen teknoloji ve artan ihtiyaçlar matematik ve öneminin her geçen gün daha çok anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğrencilerimizin matematiği bir araç olarak kullanmaktan ziyade bir amaç haline getirmeleri ve sadece sınavı geçmeye odaklanmaları eğitim sistemimizdeki yetersizlik ve altyapı sorunlarının varlığını işaret etmektedir (Baki, 2006). Matematik dersi ve başarılarının değerlendirildiği gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalar öğrencilerin mevcut durumunu ortaya koymaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara TIMSS, PIRLS ve PISA örnek verilebilir. PISA sınavında en yüksek seviye 6, en düşük seviye ise 1 olarak bilinmektedir. Bu sınavda puanını en çok arttıran ülkeler arasına girmeyi başaran Türkiye, 2. seviyede yer almaktadır. Türkiye'nin 2. seviyede kalması ve henüz seviye atlayamaması biraz düşündürücüdür. Eğitim alanında son yıllarda meydana gelen pozitif girişimler bazı olumlu sonuçlar doğurmuştur. Buna karşın ülke olarak bulunduğumuz seviye ve öğrencilerimizin yurtiçi genel sınavlardan aldıkları düşük puanlar uluslararası sınav sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim sistemimizin kapsamlı bir reforma ihtiyaç duyduğu aşikârdır. Mevcut raporlar eğitimdeki reformun yön göstericisi olmalıdır. Geçici ve kısa vade için yapılan çözüm önerileri yerini kalıcı ve uzun vadeli uygulamalara bırakmalıdır. Belirlenen sorunlara yönelik reform çalışmaları yürütülmelidir (Korkmaz ve Şahin, 2013). Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişim ve gelişimler bireyin hayatındaki her alanda bazı değişim ve yenilenmeyi gerekli kılabilir. Bu yenilenme eğitim sistemini de etkilemektedir.

Son yıllarda Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkede matematiğe verilen önem artmış, eğitim sistemleri üzerinde bazı reformlara gidilmiştir. Bireyin derse karşı olumlu tutum geliştirmesi gerekliliği ve bir problemle karşılaştığında kendi çözümlerini üretebilmesi gerekliliği özellikle belirtilmektedir (Altun ve Memnun, 2008). Eğitimin iyi ya da kötü olması bir ülkenin geleceğini olumlu veya olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu bağlamda tüm dünya ülkeleri eğitim alanında yenilik çalışmalarını sürdürmeli ve bunları uygulamaya koymalıdır (Tutak, İç, Gün ve Emül, 2009). Buna dayalı olarak eğitim sistemi yenilenen koşullara uygun şekilde yeni yaklaşımları benimsemek durumunda kalmıştır. Bu yaklaşımlardan bazıları öğretim programı, öğrenmenin gerçekleştiği ortam, öğrenme gerçekleşirken kullanılan teknolojik araçlar ve materyallerle ilgilidir. Nitekim teknolojik araç gereç ile materyal eksikliği, öğretim programının ve ders kitaplarının ihtiyaçları karşılayacak düzeyde hazırlanması gerekliliği Özer ve Korkmaz'ın (2016) araştırmasında sadece bu alana özgü bir sorun olmadığı noktasında açıkça ortaya konmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerden karşılaştıkları problemleri araştırmaları, sorgulamaları, farklı çözümler üretmeleri ve muhakeme yapabilmeleri gibi birçok meziyet beklenmektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için 2004 yılında ilköğretim, 2005 yılında ortaöğretim düzeyi matematik dersi öğretim programları yenilenmiştir (Tutak ve Güder, 2014). Yenilenen anlayış ile daha önceleri önem verilen işlem yapma ve hesap becerisi gibi değerlerin yerini akıl yürütme, tahmin edebilme ve farklı çözüm yolları bulabilme almaktadır (Olkun ve Toluk, 2009). Yenilenen matematik dersi programının

temel amacı bireyin matematiği kendi hayatında kullanabilmesi, çözdüğü problemlerin nedenini ve çözümünü tartışabilmesi, işbirliği içinde çalışabilmesi ve matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmesidir (Ünal, 2008). Yenilenen eğitim sisteminin öncelikli hedeflerinden biri, bireyin yaşamı süresince karşılaşabileceği tüm problemlerin üstesinden tek başına gelebilmesidir. Dolayısıyla hazıra konmadan problemi tek başına anlayabilmesi, çözüm için gerekli verileri toparlayabilmesi, farklı çözüm yolları üretebilmesi ve bulduğu sonucun doğruluğu hakkında yorum yapabilmesi gerekmektedir (MEB, 2016). Hatipoğlu' nun (2006) da belirttiği üzere matematik yapısı gereği soyut prosedür ve bazı kurallardan oluşmaktadır. Soyut kurallar ve ezber verilen bilgiler öğrencinin yaşamıyla örtüşmeyen terimler sınav sonrası sürekli unutulmaktadır. Geleneksel yöntemle işlenen dersler matematiği daha soyut ve öğrenilmesi güç hale getirmektedir. Bireyin sürekli unuttuğu, kurallarını sadece ezberlemesi halinde başardığı bir dersi sevmesi elbette beklenemez. İnsanoğlu anlamadığı bir şeyi sevmez ve olumsuz bir tutum geliştirir. Tam olarak anlaşılmayan ders bireyin korkusu haline gelmektedir (Özçelik, 2015). Bireyin matematiği benimseyebilmesi ve anlaması için yani bu soyutluktan kurtulabilmesi için öncelikle bazı somut yaşantılar veya yaşamsal olgular edinmesi gerekmektedir. Soyut matematiksel ifadelerin görselleştirilerek somut öğretim materyalleri haline getirilmesi sayesinde, öğrencilerin hayal dünyası gelişmekte, keşfedici ve bağımsız olarak düşünebilme yetenekleri gelişmektedir (Tutak, 2008). Öğrencinin kendi yaşamıyla ilişkilendirebildiği örnekler kendi dikkatini daha çok çekecek ve matematiğin önemini daha çok anlamasına yardımcı olacaktır. Beklenen tüm meziyetleri bireye kazandırmanın bir yolu da Gerçekçi Matematik Eğitimi'nden (GME) geçmektedir.

GME' nin temelleri Hans Freudenthal (1905-1991) ve meslektaşları tarafından IOWO (Institute for the Development of Mathematics Education- Matematik Eğitimi Geliştirme Enstitüsü) adlı kurumda Hollanda'da atılmıştır. Matematik adına ilk gerçek reform hareketi 1968 yılında Wijdeveld ve arkadaşı Goffree tarafından başlatılmıştır. Daha sonra Freudenthal' in de katılımıyla Wiskobas projesi hayata geçirilmiştir. Projenin en temel amacı, Amerika'da ortaya çıkarılan "Yeni Matematik" eğitiminin etkilerinden Hollanda matematik eğitimini korumaktır. GME'nin bugünkü ilkeleri, projenin en etkin üyesi Freudenthal tarafından atılmıştır. Ayrıca bu yaklaşımla ilgili çalışmalar Hollanda'nın Utrecht şehrinde Freudenthal Enstitüsü tarafından hala yürütülmektedir (Yazgan, 2007). Utrecht Üniversitesinde 1971 yılında, matematik eğitiminde çalışmak üzere kurulan "IOWO" nun açılımı Hollandacada "The Instituut Ontwikkeling Wiskundeonderwijs" dir. Bu kurumdaki araştırmacılar arasında bazıları; başta Hans Freudenthal olmak üzere Aad Goddijm, Fred Goffree, Martin Kindt, Jan de Lange, Ed de Moor, Leen Streefland, George Schomaker ve Adri Treffers gibi son derece iyi matematik eğitimcileridir. Bu kurumun üyeleri matematik eğitimi alanındaki düşünceleriyle birbirlerini etkilemişlerdir (Witmann, 2005). Freudenthal Enstitüsü tarafından geliştirilen bu teori İngiltere, Almanya, Danimarka, İspanya, Portekiz, Güney Afrika, Brezilya, Amerika, Japonya ve Malezya gibi birçok ülke tarafından kabul görmüş ve benimsenmiştir (Arseven, 2010).

GME programı öğrencilerin matematiksel gelişmelerini sağlamak üzere gerçek hayat problemlerini temel almaktadır. Bu öğretim yönteminin temelini atıldığı Hollanda bugün dünyada matematik eğitimi alanında en başarılı ülkeler arasında yer almaktadır. Hans Freudenthal'e göre matematik öğretimi ancak bireye matematik yaptırarak gerçekleşmelidir. Matematik kapalı bir konu olmayıp bir gerçek hayat aktivitesidir. Dolayısıyla matematik hayatın bir parçası olarak ancak yaşama yoluyla öğrenilmelidir (Dickinson ve Eade, 2005). GME' yi diğer öğretim yöntemlerinden ayıran en farklı yönü başlangıç noktasıdır. GME' de probleme soyut ilke, matematiksel bilgi veya kurullarla başlanmaz. Freudenthal başlangıç noktasının hazır yapılmış bir sistem olarak alınmaması gerektiğini, bunun yerine bir etkinlik olarak ele alınması gerektiğini savunur. Bu yaklaşıma göre eğitimin başlangıcı, öğrencinin anlamlı sayabileceği bir matematiksel etkinlik içinde yer alabilmesi ve bunu deneyimleyebileceği durumları oluşturabilmesi ile gerçekleşmektedir. Ancak başlangıç

noktasının tamamen gerçek yaşam durumu olması zorunlu değildir. Öğrenci tarafından gerçek gibi algılanması yeterlidir (Ünal, 2008).

GME' yi gündeme getirip geliştiren Freudenthal ve arkadaşları matematiksel bilginin oluşumuna "matematikleştirme" (mathematization) adını vermişlerdir. (Altun ve Yılmaz, 2008). Freudenthal, matematikleştirmeyi gerçek modellerden yola çıkarak matematiksel kavramlara ulaşma süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreci yatay ve dikey matematikleştirme olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yatay matematikleştirme, çevresel bir olaydan matematiksel sembollere geçişi sağlamaktadır. Öğrenciler bu sayede gerçek bir olaydan yani mevcut problemten düzen ve çözüm için matematiksel araç geliştirirler. Genel olarak gerçek hayat problemini matematiksel sembollere dönüştürebilme, özgün matematiği tanıma, şemalara ayırma, formüle edebilme, verilen problemin farklı yollarını bulabilme yatay matematikleştirmenin anahtar kelimeleri olabilir. Öte yandan dikey matematikleştirmede direkt sembollerle uğraşma, sembollerden kavram ve formüllere ulaşma söz konusudur. Formül içindeki ilişkiyi açıklayabilme, ispat edebilme, verilen modelleri sadeleştirip bir düzen içinde kullanabilme, matematiksel bir modeli tamamlama, birleştirme, formüle etme ve genelleme dikey matematikleştirmenin örneklerindedir (Zulkardi, 2002). Freudenthal' e göre yatay matematikleştirme, gerçek yaşamdan sembollere geçişi sağlarken dikey matematikleştirme semboller dünyası içinde çalıştırarak kavramlar arasındaki ilişkiyi buldurup işlem sürecindeki pratiği ve kısa yolları keşfetmeyi sağlar. Matematik öğrenmenin her seviyesinde bu iki matematikleştirme türü kullanılmaktadır. Ayrıca GME yaklaşımının temeli de yatay ve dikey matematikleştirmeye dayanmaktadır (Altun ve Memnun, 2008; Heuvel-Panhuizen, 1998). Verilen gerçek hayat problemi sayesinde öğrenci informal veya formal bir matematiksel model oluşturur. Böylece yatay matematikleştirme kullanılmış olur. Ardından bireyler arasındaki tartışma, karşılaştırma ve problem çözme gibi etkinlikler sayesinde dikey matematikleştirme gerçekleşir. Elde edilen matematiksel sonuçla öğrenci sonucu yorumlar ve kullanılacak diğer problemler için daha iyi stratejiler geliştirir. Nihayetinde ise öğrenciler matematiksel bilgilerini kullanmış olurlar.

Yapılan literatür taramasında yurtiçi ve yurtdışında Dönüşüm Geometrisinin GME yaklaşımı ile öğretimine dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buna karşın ülkemizde uzunluk ölçme, kümeler, kesirler, ondalık kesirler, olasılık-istatistik, sıvı-zaman-uzunluk ölçme, uzunluk-alan-hacim ölçme, oran-orantı, cebir, denklem, yüzey ölçüleri, koordinat sistemi, doğru denklemi, integral, açı, tamsayı, mantık, yüzdeler ve faiz konularında GME etkinlikleriyle yapılan doktora ve yüksek lisans tezleri mevcuttur. Dolayısıyla GME yaklaşımı kullanılarak yapılan bu çalışmanın özgün ve önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Eşlik, öteleme ve yansıma ile ilk defa karşılaşan öğrencinin sağlam bir temel oluşturması, matematiksel terimleri ve ilk olarak gördüğü bu konuyu yaşamıyla örtüştürmesi açısından 7. sınıfta öğretiminin yapılması önemli bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf Dönüşüm Geometrisi konusunun GME yaklaşımı ile öğretiminin öğrenci başarı ve tutumuna etkisini araştırmaktır. Çalışma sayesinde öğrencilerin karşılaştığı problemleri hayatlarıyla ilişkilendirebilmeleri, bu dersin önyargılarından kurtulabilmeleri, çözüm yolunu kendi kendilerine bulabilme durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının, matematik öğretiminde konuların güncel hayatta karşılaşılan problemlerle bağdaştırılması ile etkili bir öğretime katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi "7. sınıf Dönüşüm Geometrisi konusunun öğretiminde GME yaklaşımı akademik başarıyı ve matematik tutumunu etkilemekte midir?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

- 1)Deney Grubundaki (DG) öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2)Kontrol Grubundaki (KG) öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3)DG ve KG' deki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında matematik başarıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4)DG ve KG' deki öğrencilerin öntutum ve sontutum puanları arasında matematiğe karşı tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada öntest ve sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin seçiminde rasgele atama yapılmamış olup grupların denkliliği esas alınmıştır.

Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde öğrenim gören Türkiye' nin güneyindeki bir ortaokulun 7. sınıf A ve C şubelerinden oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okulda 7. sınıftan üç şube bulunmaktadır. A, B, C şubelerinden DG ve KG' yi belirlemek için üç şubenin bir yıl önceki matematik karne notları kullanılmıştır. Karne notlarının SPSS paket programına girilmesi ile Kruskal-Wallis H test analizi yapılmıştır. İstatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılık bulunmayan üç şubeden DG ve KG' nin belirlenmesinde haftalık ders programındaki düzen yardımcı olmuştur. Dolayısı ile A ve C şubeleri DG ve KG olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi (MBT) ve Üzel (2007)'in doktora tezinde 7. sınıflar için geliştirdiği matematik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kazanımlar doğrultusunda 28 soruluk taslak matematik başarı testinin araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Taslak matematik başarı testinin kapsam geçerliliğinin sağlanması ve belirtke tablosunun hazırlanmasında uzman görüşünden (iki öğretim üyesi, iki matematik öğretmeni) faydalanılmıştır. Görüşleri alınan uzmanlar eğitim bilimlerinde eğitim almış kişilerdir. Test sorularının uzmanlara verilmesiyle birlikte soruların hangi konu kapsamında ve hangi hedef düzeyinde olduğu sorulmuştur. Gelen verilerin değerlendirilmesinde birden fazla kişinin cevabı dikkate alınmıştır. Hazırlanan testin güvenilirlik çalışması için 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerekli izinler alınmıştır. Ardından Hatay ili Antakya ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf toplam 192 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası elde edilen verilerin SPSS paket programına girilmesiyle testin KR değeri .76 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin 28 soruluk çoktan seçmeli taslak matematik başarı testinden aldıkları puanlar başarı sırasına göre sıralanması, alt ve üst %27'lik kısımların alınması ile bu değerler üzerinden madde analiz çalışması yapılmıştır. Her bir maddenin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanarak Tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1. Her Bir Maddenin Madde Ayırt Edicilik (r_j) ve Madde Güçlük İndeksleri (P_j)

Madde No	P_j	r_j
1	.58	.35
2	.85	.21
3	.64	.29
4	.84	.33
5	.82	.33
6	.74	.36
7	.85	.27
8	.81	.38
9	.86	.27
10	.55	.50
11	.83	.35
12	.86	.27
13	.62	.29
14	.76	.48
15	.49	.56
16	.80	.40
17	.72	.48
18	.89	.21
19	.32	.09
20	.53	.44
21	.83	.35
22	.71	.46
23	.55	.44
24	.51	.63
25	.73	.46
26	.68	.52
27	.71	.46
28	.26	.25

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda madde ayırt ediciliği .30'un altındaki 2., 3., 7., 9., 12., 13., 18., 19. ve 28. maddeler testten çıkarılmıştır. Bu dokuz maddenin testten çıkarılmasıyla testte toplam 19 madde kalmıştır. Kalan 19 maddenin son durumdaki KR değeri .74 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonunda 19 sorudan oluşan Matematik Başarı Testi (MBT) oluşturulmuştur. Oluşturulan MBT' nin belirtke tablosu ve kapsam geçerliliği gerekli uzman görüşlerinin alınmasıyla tekrar sağlanmıştır.

Çalışmada kullanılan tutum ölçeği Üzel (2007)'in doktora tezinde 7. sınıflar için geliştirdiği matematik tutum ölçeğidir. Üzel tarafından bu ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından merkez ilçedeki bir ortaokuldaki 150 öğrenciye yapılan pilot uygulama sonrası α değeri .80 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci

Yapılan bu araştırmada öğrencilere uygulama öncesinde öntest, uygulama sonrasında ise sontest uygulanarak bağımsız değişkenin (öğretim yöntemi), bağımlı değişken (akademik başarı ve tutum) üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Çalışmada iki farklı yaklaşımın dönüşüm geometrisi konusunun öğretilmesindeki farklılıkları araştırılmıştır. Bu amaçla dönüşüm geometrisi konusu DG' de GME' ye dayalı etkinliklerle, KG' de ise yapılandırmacı yaklaşım ile işlenmiştir. DG ve KG' de süreç aynı zamanda başlamış ve bitmiştir. Ayrıca DG ve KG' de uygulamadan 1 hafta önce, 1 ders saati içerisinde öntest olarak Matematik Başarı Testi ve 1 ders saatinde de Tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra ünitelendirilmiş yıllık plana sadık kalınarak dönüşüm geometrisi konusu her iki grupta da mevcut öğretmen tarafından öğretim programına uygun olarak anlatılmıştır. Ders öğretmeni tarafından DG' ye uygulanan etkinlikler GME yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. MEB'in belirlemiş olduğu kazanımlar doğrultusunda hazırlanan bu etkinlikler altı tanedir. Buna ek olarak sekiz çalışma yaprağı bulunmaktadır. Etkinlik 1 ve çalışma yaprağı 1 "Düzlemsel şekilleri karşılaştırarak eş olup olmadıklarını belirler ve bir şekle eş şekiller oluşturur." kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Etkinlik 2 ve 3, çalışma yaprağı 2 ve 3 "Düzlemde nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin öteleme altındaki görüntülerini çizer. Ötelemelerde şekil üzerindeki her bir noktanın aynı yön ve büyüklükte bir dönüşüme tabi olduğunu ve şekil ile görüntüsünün eş olduğunu keşfeder." kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Etkinlik 4, çalışma yaprağı 4 ve 5 "Düzlemde nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin yansıma sonucu oluşan görüntüsünü oluşturur. Yansımada şekil ile görüntüsü üzerinde birbirine karşılık gelen noktaların simetri doğrusuna olan uzaklıklarının eşit ve şekil ile görüntüsünün eş olduğunu keşfeder." kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Etkinlik 5 ve 6, çalışma yaprağı 6, 7 ve 8 "Düzlemsel bir şeklin ardışık ötelemeler ve yansımalar sonucunda ortaya çıkan görüntüsünü oluşturur." kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Yapılacak olan etkinlikler ve çalışma yapıları önceden farklı bir okula uygulanarak öğrencilerin görüş ve önerileri alınmıştır. Yanlış veya eksik anlaşılan konular belirlenerek etkinlik ve çalışma yapıları yeniden yapılandırılmıştır. Düzenlenen etkinlik ve çalışma yapılarına son şekil verilmek üzere (2 matematik öğretmeni, 2 öğretim üyesi) uzmanlara danışılıp DG' ye uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Etkinlik ve çalışma yapıları hazırlanırken öğrencilerin dikkatini çekebilecek gündelik problemlerden faydalanılmıştır. Uygulanma aşamasında ise öğrenci merkezli olmak üzere uygulanmıştır. Her birinin ardından öğrencinin kendi çözüm yolunu bulması, grup içinde tartışması dikkate alınmıştır.

Kontrol grubunda ise öğretmen otoritesi mevcut olup öğrenciler pasif dinleyici konumundadır. Öğretmen dersin başında konuyla ilgili olan kavramların tanımlarını tahtaya yazmış, ardında da örnek problemler çözmüştür. Böylece araştırmanın nicel kısmını oluşturan deneysel uygulama kısmı tamamlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile dağılımları incelenmiştir. Başarı ve tutum puanları açısından normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik test tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler $p=.05$ önem seviyesinde test edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, deney ve kontrol grupları için kurulan hipotezlerin test edilmesinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Başarı Testi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Uygulama öncesinde grupların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Grupların öntest Başarı Puanlarına Yönelik İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
DG	21	10.38	3.08	39	2.46	.800
KG	20	10.80	3.89			

$p > .05$

Tablo 2 incelendiğinde grupların öntest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t=2.46$; $p=.800 > 0.05$) görülmektedir. Dolayısıyla grupların uygulama öncesinde birbirine denk olduğu ayrıca daha önceden grupların belirlenmesinde uygulanan Kruskal-Wallis testinde bulunan sonuç ile paralel olduğu söylenebilir.

Uygulama sonunda grupların sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Grupların sontest Başarı Puanlarına Yönelik İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
DG	21	15.42	2.06	39	3.34	.002*
KG	20	12.80	2.91			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde grupların sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=3.34$; $p=.002 < .05$) görülmektedir. Grupların sontest puan ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}_{DG} = 15.42$; $\bar{X}_{KG} = 12.80$) grupların uygulama sonrasındaki bu farklılığın DG lehine olduğu söylenebilir.

DG ve KG’ nin öntest ve sontest puanlarındaki değişimin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakmak için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların öntest-sontest Başarı Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
DG	Öntest	21	10.38	3.08	20	6.69	.000*
	Sontest	21	15.42	2.06			
KG	Öntest	20	10.80	3.66	19	2.62	.010*
	Sontest	20	12.80	2.91			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde sırasıyla DG ve KG’ nin öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=6.69$; $p=0.000 < 0.05$) ve ($t=2.62$; $p=.010 < 0.05$). Ortalamalara bakılarak bu farklılığın sontest lehine olduğu söylenebilir ($\bar{X}_{st} = 15.42$; $\bar{X}_{öt} = 10.38$) ve ($\bar{X}_{st} = 12.80$; $\bar{X}_{öt} = 10.80$).

Tutum Testi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Uygulama öncesinde DG ve KG' de bulunan öğrencilerin öntutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Grupların ön-tutum Puanlarına Yönelik İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
DG	21	84.57	9.84	39	.89	.720
KG	20	87.35	10.10			

p>.05

Tablo 5 incelendiğinde grupların ön-tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı (t=.89; p=.720>.05) görülmektedir. Uygulama öncesi grupların tutum açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

DG' de bulunan öğrencilerin ön-tutum-son-tutum puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığına bakmak için Tek Örneklemli T Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. DG' nin ön-tutum-son-tutum Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-tutum	21	84.57	9.84	20	.10	.921
Son-tutum	21	84.77	7.03			

p>.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ön-tutum - son-tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı (t=.10; p=.921>.05) görülmektedir. Deney grubunda uygulama sonrası öğrencilerin tutumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

KG' de bulunan öğrencilerin ön-tutum-son-tutum puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığına bakmak için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. KG' nin ön-tutum-son-tutum Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön-tutum	20	87.35	10.10	19	1.15	.262
Son-tutum	20	92.45	15.08			

p>.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin öntutum - sontutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı (t=1.15; p=.262>.05) görülmektedir. KG' de uygulama sonrası öğrencilerin tutumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

Uygulama sonunda DG ve KG' de bulunan öğrencilerin sontutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için İlişkisiz Örneklem t Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Grupların son-tutum Puanlarına Yönelik İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
DG	21	84.77	7.16	40	2.13	.034*
KG	20	92.45	15.08			

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde grupların son-tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu (t=2.13; p=.034<.05) görülmektedir. Grupların son-tutum puan

ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X}_{DG}= 84.77$; $\bar{X}_{KG}= 92.45$) uygulama sonrası oluşan farklılığın KG lehine olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu kısımda bulgulardan elde edilen araştırma sonuçlarının yorumlanması, tartışması ve bazı önerilere yer verilmektedir.

Analiz sonuçlarına göre gruplarda uygulama öncesinde başarı ve tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Birbirine denk olan gruplara yapılan uygulama sonrası grupların son-test başarı puanlarında DG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu analiz sonucu GME'nin sadece ders başarısına etkisinin araştırıldığı Demirdöğen (2007), Yazgan (2007), Akkaya (2010), Arseven (2010), Uygur (2012), Altaylı (2012), Ayvalı (2013), Ersoy (2013), Uça (2014) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Analiz sonuçlarında başarı açısından DG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunması, GME'nin yapılandırmacı yaklaşıma göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Gruplara yapılan uygulama sonrasında tutum açısından KG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum Ünal (2008), Bıldırcın (2012), Kaylak (2014) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç GME yaklaşımının öğrencinin matematik dersine olan tutumunu etkilemediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra tutum açısından KG lehine oluşan istatistiksel olarak anlamlı farklılık, mevcut yöntemin öğrenci açısından tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sonucun bu yönde çıkması uygulama süresinin kısıtlı olmasına, öğrencinin bu yaklaşımı yeterince benimseyememiş olmasına bağlanabilir. Kısa bir zaman içinde uygulanmış olan bu yöntemin öğrencinin derse olan tutumunu etkilemesi beklenmeyebilir. Bireyin bir olgu, durum ya da nesneye yönelik tutumu uzun zaman içinde değişmektedir. Dolayısıyla derse yönelik tutumun birkaç haftalık uygulama ile değiştirilemeyeceği düşünülmektedir. Buna karşın Üzel (2007), Özdemir (2008), Akyüz (2010), Çakır (2011), Aydın (2014), Özçelik (2015) yapmış oldukları çalışmalarda GME' nin hem ders başarısında hem de ders tutumunda DG lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bunun aksine Can (2012) çalışmasında GME' nin ders başarısına ve tutumuna istatistiksel olarak anlamlı bir katkısının olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca Kurt (2015) ve Can (2012)' in yapmış oldukları çalışmalar doğrultusunda GME' nin başarı artışı ve olumlu tutum geliştirebilmenin yanı sıra ders kalıcılığı açısından da önemli bir fark meydana getirdiği söylenebilir.

Öneriler

Yapılmış olan bu çalışmada GME yaklaşımının tutuma bir etkisinin olmadığı düşünülebilir ancak bu yanlış bir düşüncedir. Çünkü tutum birkaç haftalık bir uygulama ile değişebilecek bir olgu değildir. Tutumun oluşmasında bilişsel boyut, duyuşsal boyut, değerlendirme boyutu ve davranışsal boyut değişkenleri rol oynamaktadır (Tay ve Tay 2006). Dolayısı ile tutumun değişebilmesi için daha uzun süreli çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmadaki 15 saatlik uygulamanın tutumu değiştirmeye gücünün yetmediği söylenebilir. Öğrencilerin okulda uzun süreli uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma karşı daha olumlu tutum sergilemelerinin normal olduğu değerlendirilebilir.

Tüm bunlara dayanarak ve araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda matematik eğitimindeki kaliteyi artırmak adına uygulanabilecek bazı öneriler sunulmuştur:

1. GME yaklaşımı öğretmenlere fakültede veya hizmet-içi kurslar yoluyla tanıtılabilir.
2. Matematik eğitiminde bu yaklaşımı kullanmaları için öğretmenler teşvik edilebilir.
3. Akademik başarıyı arttıran GME yaklaşımı matematik derslerinde kullanılabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mevcut soyut konuları anlatırken günlük hayattaki gelişmeler doğrultusunda herkesin ilgisini çekebilecek örneklerle ve hayatla ilişkili durumlarla konuyu somutlaştırmaları önerilebilir.

4. Ders kitapları ve kaynak kitapların GME etkinliklerine uygun olarak hazırlanabilir.
5. Mevcut çalışmaların ortaöğretimde yoğunlaşması yükseköğretimde çalışma açısından bir eksiklik oluşturabilmektedir. Daha çok sorgulamayı seven, matematiğin önemini ve kullanım yerini merak eden genç nesille benzeri çalışmalar yapılabilir.

Sonuç olarak öğrencilerin var olan matematik önyargısını uygun yöntemlerle kırmalı, korktukları matematiği hayatları ile ilişkilendirebilmeleri sağlanmalıdır. Yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda GME' nin öğrenci akademik başarısını yükselttiği görülmektedir. Buna rağmen araştırma sonuçları GME' nin matematik dersi tutumunu değiştirmede, Yapılandırmacı yaklaşımın ise matematik dersi tutumunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrencinin tutumunu değiştirebilmenin uzun zamanlar sonucu gerçekleştiğini göstermektedir. GME' nin bir konu ile sınırlı kalmaması ve uzun bir dönemi kapsamaması halinde ders başarısını diğer yaklaşıma kıyasla daha çok arttırdığı gibi, derse yönelik tutumu da olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca GME ile öğrenciler yapmış oldukları ilişkilendirme sonucu matematiği aktif bir şekilde kullanacak ve matematik fobilerini kırmış olacaktır. Ön yargıları uygun yöntemlerle kırılan öğrenciler ezber yapmaktan ziyade öğrenmenin kapılarını aralamış olacaklardır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanındaki Kavramların GME ve Yapılandırmacılık Kuramına Göre Bilgi Oluşturma Sürecinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Akyüz, M. (2010). *GME (RME) Yönteminin Ortaöğretim 12. Sınıf Matematik (Integral Ünitesi) Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.
- Altaylı, D. (2012). *GME'nin Oran Orantı Konusunun Öğretimi Ve Orantısal Akıl Yürütme Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altun, M. ve Yılmaz, A. (2008). Lise öğrencilerinin tam değer fonksiyonu bilgisini oluşturma süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 237-271.
- Altun, M. ve Memnun, D. S. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 213-237.
- Arseven, A. (2010). *Gerçekçi Matematik Öğretiminin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G. N. (2014). *GME'nin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Kesirlerin Öğretiminde Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ayvalı, İ. (2013). *GME Yaklaşımıyla Yapılan Öğretimin Hesapsal Tahmin Başarısına Ve Strateji Kullanımına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baki A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Öğretimi*. Trabzon. Derya Kitabevi Yayıncılık.
- Bıldırın, V. (2012). *GME yaklaşımının (GME) İlköğretim Beşinci Sınıflarda Uzunluk, Hacim ve Alan Kavramlarının Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Campbell, D. T. & J. C. Stanley (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching Handbook of Research on Teaching*, Editor N. L. Gage, Rand McNally College Publishing Company, Chicago.
- Can, M. (2012). *İlköğretim 3. Sınıfta Ölçme Konusunda GME Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakır, Z. (2011). *GME Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Cebir ve Alan Konularında Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Demirdöğen, N. (2007). *Gerçekçi Matematik Öğretimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıflarda Kesir Kavramının Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel ve Kaya (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dickinson, P., & Eade, F. (2005). Trialling realistic mathematics education (RME) in English secondary schools. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 25 (3).
- Ersoy, E. (2013). *GME Destekli Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Olasılık ve İstatistik Kazanımlarının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hatipoğlu, N. Y. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heuvel-Panhuizen, M. V. D. (1998, 5-9 Haziran). Realistics mathematics education work in progress. *Theory into practice in Mathematics Education, Kristiansand, Norway*. Web:http://www.fisme.science.uu.nl/staff/marjah/documents/Marja_Work-in-progress.pdf adresinden 10.09.2016 tarihinde alınmıştır.
- Kaylak, S. (2014). *GME'ye Dayalı Ders Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, C. ve Arabacı, İ. B. (2013). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Algıları (Malatya İli Örneği). *İlköğretim Online*, 12(3), 770-783.
- Korkmaz, C. ve Şahin, M. (2013). 2009 Pisa başarılarına göre ülkelerin genel ve insani gelişmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 225-247.
- Kurt, E. S. (2015). *GME'nin Uzunluk Ölçme Konusunda Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. (2th Edition), America: Person Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA*. 21. 07. 2016 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2009). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özçelik, A. (2015). *7. Sınıf Yüzdeler Ve Faiz Konusunun GME'ye Dayalı Olarak İşlenmesinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, E. (2008). *GME'ye Dayalı Olarak Yapılan Yüzey Ölçüleri ve Hacimler Ünitesinin Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğretime Yönelik Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20 (67), 59-84.
- Tay, B. ve Tay, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Tutak, T. (2008). *Somut Nesnelere ve Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Bilişsel Öğrenmelerine, Tutumlarına ve Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tutak, T. ve Güder, Y. (2014). Matematiksel Modellemenin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 174-175.
- Tutak, T., İç, Ü., Gün, Z. ve Emül, N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programına Yönelik 2006-2009 Sürecinde Görüşlerinin Değerlendirilmesi; Elazığ örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), Article Number: 1C0077
- Uça, S. (2014). *Öğrencilerin Ondalık Kesirleri Anlamlandırmasında GME Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Uygur, S. (2012). *6. Sınıf Kesirlerle Çarpma ve Bölme İşlemlerinin Öğretiminde GME'nin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ünal, Z. A. (2008). *GME'nin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına ve Matematiğe Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Üzel, D. (2007). *GME Destekli Eğitimin İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Witmann, E. C. (2005). *Freudenthal 100 symposium realistic mathematics education, past and present*. NAW 5/6 (4), 294-296. Web:<http://www.nieuwarchief.nl/serie5/pdf/naw5-2005-06-4-294.pdf> adresinden 20.07.2016 tarihinde alınmıştır.
- Yazgan, Y. (2007). *10-11 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Kesirleri Kavramaları Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Zulkardi, Z. (2002). *How to design mathematics lessons based on the realistic approach?* Web:<http://p4mri.net/new/wp-content/uploads/2011/09/RME-Realistic-Mathematics-Education-Literature-Review.pdf> adresinden 01.07.2016 tarihinde alınmıştır.

SINIF YÖNETİMİ UYGULAMALARINDA DEĞİŞİM VE YENİ PARADİGMALAR

Murat GÖKALP*

Ebru GÖNÜLAL**

Öz

Bu çalışmada sınıf yönetiminin değişmesi ile ilgili yeni somut örnekler ileri sürülmektedir. Çağımız sistemleri değişime zorlamaktadır. Değişim isteği çoğu zaman istenilen bir olgu olarak da görülmemektedir. Fakat değişime direnmenin anlamsız olduğunu gören sistemler uyum sağlamak için çaba göstermektedirler. Sınıf yönetimi kavramı da bu değişim isteğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu alanda son yıllarda önemli düzeyde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar öğretmenlere sınıf yönetimi alanında yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Öğretmenlerin kullanmaları amacıyla yaratmaya çalıştıkları buna benzer sınıf ortamı stratejileri üzerinde çalışıldı ve "Sınıf Yönetimi" alanının bir parçası olarak uzun seneler geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunuldu. Bu makale bu alanda son zamanlarda yapılan değişiklikleri inceleyerek yeni yaklaşımlara somut örnekler sunmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek ve yeterli bilgileri toplayabilmek için tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla geçmişte var olan durumun incelenmesi yapılarak betimlenen durumdan yeni yöntemler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, yönetim ve eğitim, ödüller

MODIFICATION AND NEW PARADIGMS IN CLASSROOM MANAGEMENT APPLICATIONS

Abstract

In this study, it has been put forward a new concrete examples about changing class management. Our era has been forcing the systems to be changed. Changing desire usually has been seen as a wanted event ,too. But the systems which knew meaningless insisting on changing has been struggled for getting adaptation. Conception of class management has also been appeared as a result of changing desire. In this field many important studies has been done recent years. These studies have been acquired a new views to the teachers about class management field.

It has been studied about on the strategies of class atmosphere that teachers desired to study and to use like this and has been offered for the teachers' using as a part of the field of "Class Management" for years. This article has been offering concrete examples to the new approaches as examining the changing that made lately in this field. It has been used survey model to reach to the aim of researching and to find enough knowledge. With this purpose new methods have been developed from the defined situation as examining the exist situation in the past

Keywords: class management, management and education, rewards

GİRİŞ

Öğretmenler genelde kontrolü öğrencilere vermek istemezler. Onlara, sınıfta kontrolü elinde tutmanın iyi bir öğretmenin özelliği olduğu öğretilir. Öğretmenlerin sınıf içindeki kontrollerinin seviyesi, yönetim tarafından, sıklıkla, öğretmen odalarına hiç öğrenci göndermezlerse bundan genelde mutluluk duyarlar ve bunu öğretmenin kontrolü elinde tuttuğuna ve işini iyi yapıyor olduğuna yorarlar.

Öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra ikinci önemli görevi "sınıfı yönetmektir". Sınıf sosyal bir sistemdir. Dolayısıyla sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içinde olmalıdır. Öğrencinin başarısı için öğretimle sınıf yönetimi

* Doç. Dr., Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye, gokalpm@yahoo.com

** Doktora Öğrencisi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye, ebrugonulal@gmail.com

arasındaki birbirini tamamlayıcı ilişki göz ardı edilemez. Bu bilgiler ışığında öğretmenin öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili iki temel yeterlik alanından söz edilebilir. Bunlardan birincisi öğretim yöntemlerine ilişkin yeterlikler, ikicisi sınıf yönetimi ile ilgili yeterliklerdir.

Etkili bir sınıf yönetimi, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın organizasyonu ve öğrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır.

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çelik; 2005). Sınıf yönetimi iki temel boyut üzerinde odaklanmıştır: bu iki boyut sınıf düzeni ve öğretindir. Öğretmen hem sınıfın düzenini korumaya çalışırken, hem de etkili öğretimi gerçekleştirmeye çalışır. Sınıf yönetimi, öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji, yöntem arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Sarıtaş, 2006).

Okulun temel üretim birimi olarak davranış değiştirme işleminin gerçekleştiği özel bir çevre olan sınıf, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı bilgi ve beceriye sahip bir grup öğrenciden oluşmaktadır (Celep 2002). Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Sınıflardaki süreçlerin ve programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Balcı 1993; Aydın 1998).

Değişim önceki durum açısından farklılaşmayı ve çeşitlenmeyi ortaya koyduğunda değişen şeyler veya nesnelere önceden var olan; tarzların bir reformasyonunu ve bileşimini temsil eder (Şimşek ve diğerleri, 2003, s.331). Değişim konusu ile yakından ilgili olan sosyal bilimciler süreklilik, akıcılık ve çeşitlilik içinde bir takım felsefi sorunlarla yüz yüze gelmişlerdir. Aristoteles'e göre değişimin üç ana biçimi vardır. Bunlar sırasıyla: hareket, bozulma ve meydana gelmedir. Kant ise değişimi ya bir şeyi tanımlayan özel niteliklerin değişikliğe uğraması, ya da bir şeyin başka bir şeye dönüşmesi olarak tanımlamaktadır (Yeniçeri, 2002).

Cangelosi (1989) göre; sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın bir yolu, sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanmasıdır. Öğretmen, zaman yitirici yönetsel işlerle de sınıfta fazla uğraşmamalıdır. Öğretmenlerin öğrenciler karşısında göstermiş oldukları sınıf yönetimi yaklaşımları genel olarak iki kategoride sınıflandırılabilir: Öğrenci merkezli sınıf yönetimi ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı (Yaşar, 2008).

Her ortamda geçerli olabilecek en etkili ve tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Ortam, ulusal ve yerel kültüre öğrenci düzeyine ve sınıfın grup yapısına göre sınıf yönetimi yaklaşımları farklılıklar gösterebilir. Alan yazında "Sınıf Yönetimi Yaklaşımları"nın çeşitli açılardan incelendiği ve değişik başlıklar altında gruplandırıldığı görülmektedir (Ağaoğlu, 2002; Aksoy, 2001; Aydın, 2004; Doyle, 1986; Duman, 2004; Turan, 2004). Bunları; geleneksel, otokratik (baskıcı), gelişimsel, etkileşimsel, demokratik (özgürlükçü) ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları olarak değerlendirmek mümkündür. Eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin birinci koşulu etkili bir sınıf yönetimi olarak görülmektedir (Aytekin,2007).

Lemlech, sınıf yönetimini sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi olarak tanımlar (Başar, 1999). Bandura (1977), klasik veya operant (edimsel) öğrenme durumlarının dışında, insan davranışını açıklayan yeni bir kuram geliştirdi. Bu kurama "sosyal öğrenme kuramı" diyoruz. Bandura'ya göre; insanlar, herhangi bir koşullanma sürecinin yaşanmadığı durumlarda da

öğrenebilmektedir. Bu kurama bağlı olarak, özellikle sosyal rollerin, cinsiyetle ilgili rollerin öğrenilmesinde, sosyal becerilerin kazanılmasında "model alma (modelling)" görüşü geniş kabul görmektedir.

Sınıf içi etkinlikleri etkili bir biçimde düzenleyip sürdürebilme ve öğrenci davranışlarına rehberlik edebilme becerisi olarak tanımlanır. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması olarak da tanımlanır.

Önceleri sınıf yönetimi istenmeyen öğrenci davranışları üzerinde kontrolü ifade etmekteydi. Bu yöntemde öğretmenler zamanlarının çoğunu sınıf disiplinine ayırıyorlardı. Öğretmenler öğretim zamanı bulamamaktan şikâyet ediyorlardı. Günümüzde sınıf yönetimi öğrenmeyi sağlayıcı sınıf ortamının sağlanması ile açıklanmaktadır.

Öğretmenler eğer öğrencilerin özgürlüğü artarsa, kontrolü kaybetmekten korkarlar. Bir sınıf, öğrencilerin öğrenmek amacıyla toplandıkları bir mekândır. Öğretmenler için sınıfta güvenli ve düzgün bir sınıf ortamı yaratabilme bir yaşamsal maharettir ve öğrencilere en iyi şekilde istifade edilebilecek öğrenme ortamını sağlar. Öğretmenlerin kullanmak maksadıyla yaratmaya çalıştıkları buna benzer sınıf ortamı stratejileri üzerinde çalışıldı ve "Sınıf Yönetimi" alanının bir parçası olarak uzun seneler geliştirildi. Bu makale bu alanda son zamanlarda yapılan değişiklikleri inceleyecek ve yeni yaklaşımlara somut örnekler sunacaktır.

Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir: Genel sınıf kurallarının iyice açıklanmasının temel amacı belli bir süreç için öğrencilere ahlaki bir otorite sağlayacaktır (verecektir). Örneğin diğer insanların mülkiyetine saygı gibi kurallar bütün öğrenciler tarafından anlaşılacak ve desteklenecektir. Basit bir kural, okula ait bazı çalışma kitaplarının korunmasını, temiz ve itinalı kullanılmasını sağladığı gibi, malzemelerin tahrip edilmesini ve çalınmasını önlemede de yardımcı olabilir.

Bir öğretmen her gün yaşamının önemli bir bölümünü sınıfında geçirmektedir. Bu süre branşın özelliğine göre değişmektedir. Yani günün önemli saatlerini öğrencilerine ayırabilmektedir. En önemli soru şudur: Bu zaman, öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini sağlamak için nasıl en verimli şekilde kullanılmalıdır? Sınıf öğretmenin, zamanı en iyi şekilde kullanabilmesi sınıf yönetiminin bilimsel öğeleri ile doğrudan ilgilidir.

Tarihsel Bakış Açısı

1970'ler ve 1980'lerde araştırmacılar ve uygulayıcılar, bir odanın nasıl düzenlenebileceği, nasıl güvenilir hale getirileceğini ve sınıfta öğrenciler için nasıl davranış kuralları tayin edebilecekleri konusunda yönetim sorunlarını incelediler. Yönetim Randolph (1985) tarafından kurum hedeflerini başarabilmek için diğerleriyle çalışmak olarak tanımlandı. O dönemin asıl reform gündemi olan "efektif okullar" kurum düzeyinde ele alındı.

Değişim

Asıl vurgulanılan temel şey değişimin kurum düzeyinden öğrenene doğru olduğudur. Geçiş sembolize eden "Learner-centered Psychological Principles: Guidelines for School Redesign and Reform" yani "Öğrenen temelli psikolojik prensipler: Reform ve yeniden tasarım için ana hatlar" çok önemli bir dokümandır. Psikologlar ve öğreticiler tarafından araştırılarak öğrenme alanında yaratılan bu dokümanın amacı yararlı bilgi tutarlılığı sağlama, motivasyon ve insan gelişimidir. Bu prensiplerin kullanımı eğitim reformunda paylaşılan hedeflere hizmet edecektir. (American Psychological Association Presidential Task Force on Psychology in Education, 1993) toplumda yaşanan değişimler çocukların etkileşim içinde oldukları çevreyi

büyük ölçüde değiştirmiştir. (Okutan ve diğerleri,2003, s.6) Burada değişimin öncüleri öğretmenlerdir. Başar (2001)'e göre, öğretmen bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yoları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. (Başar,2001, s.2) Bu bakış açısı şimdi sınıf yönetimi ve disiplini alanına yansıyor. Araştırmacılar kontrol edebilmek için yollar genişletmekten ziyade onların hareketlerini daha iyi anlama üzerinde odaklanıyorlar (Solomon, Watson, Delucchi, Schaps, & Battistich, 1991). Birçok ortaya çıkan sınıf yönetimi disiplini programları öğrencilerin temel gereksinimleri karşılandığında, kötü davranışlardan kurtulma inancı üzerine dayanıyor.

İnançlar

Her çağda her toplumun eğitime olan inancı farklılık göstermiştir. Fakat günümüzde özellikle eğitimin bireyi ve toplumu değiştirme gücüne olan inanç çok daha fazla artmıştır. Konu eğitim olunca öğretmenlerin değişime olan inançları çok önemlidir.

Sınıfta çocuklarla nasıl çalıştığımız esasen bizim çocukların nasıl hareket edeceklerini öğrenmelerine olan inancımızla şekillenir. Bir uçtaki inanca göre, öğrenciler sisteme uyabilmek için öğrenmesi gereken pasif bilgi alıcılarıdır ve öğrenmeleri için ödül ve cezaların açıkça tespit edilmesine ihtiyat vardır. Vurgu usul ve standart üzerinedir. Diğer uçtaki inanca göre, öğrenciler aktif, pozitif, motive olmuş ve tek problem çözücüleridir. Vurgu seçim üzerinedir. Öğretmenlerin kendi inanışlarıyla uygun strateji kullanımına yatkınlıkları sürpriz değildir (Hoy ve Forsyth, 1986; Short, Short, & Blanton, 1994).

Usuller ve Kurallar

Kural davranışımıza yön veren uyulması gereken ilke olarak tanımlanmaktadır (TDK 1998). Kurallar ve sonuçlar belirsiz olduğunda öğrencilerde sistemi keşfetme çabası artacaktır. Öğretmenler ihlal edilmeden önce kabul edilebilir davranışları açık ve belirli bir şekilde bildirmek ve bu standartlara uyulmadığı takdirde neler olacağı konusunda konusun da öğrencilere bilgi vermek durumundadırlar (Aydın,1998).

Tüm sınıfların işlevlerini randımanlı yerine getirebilmeleri için usullere ve kurallara ihtiyacı vardır. 1970'ler ve 1980'ler de yapılan birçok araştırma çalışması öğretimin önemini vurguladı. Bazı çalışmaların onların ilk dört günde öğretilmesi şeklinde açık teşhisi vardı (Leinhardt, Weidman, & Hammond, 1991). Bu arada diğerleri de okulun ilk birkaç haftasında olmasını tavsiye ettiler (Hutchins et al., 1991).

Sınıftaki kuralların ve usullerin doğası ve nasıl formüle edildiği öğretmenlerin sistem inançlarına göre farklılık gösterir. Kurallar çoğu kez, öğretmenlerin sınıfın işleyişinde önceden tahmin ettikleri problemlere ve bu olayların tekrarlanmasını önlemek amacıyla tesis ettikleri kural ve usullerden meydana gelir. Kuralların genel hatları:

Hem sizin hem de öğrencilerin hatırlayacağı az miktarda kural yapınız.

Kuralları düzenli bir ortam oluşturduğu ve başarılı bir eğitime destek vermesinden dolayı seçiniz. Mesela önemli bir sorun sakız çiğneme olabilir. Bu belki de öğrenimi kayda değer biçimdeki engellemiyor. Bu kuralları elden geldiği ölçüsünde birden çok anlama gelmeyecek şekilde yapın. Kurallar hareket tarzı olarak ifade edin: "Ellerinize ve ayaklarınıza hâkim olun" cümlesi "Kavga yok" cümlesine göre daha açıktır.

Binadaki tüm yetişkinlerin tek biçimde uygulamaya hazır oldukları kuralları seçin. Öğrenciler orada çifte standart olduğunu anlarılarsa, limitleri zorlayacaklardır (Hutchins ve diğ., 1991). Kurallara yegâne yaklaşım "Mantıklı Disiplin" programlarının içeriğidir. Bu programda kurallar, "Sen sınıfta istediğini başkalarının haklarına müdahale etmedikçe yapabilirsin" prensibinden ortaya çıkar (Gathercoal, 1990). Bu programa anayasa altında vatandaşın hakları ve sorumlulukları çerçevesinde şekil verildi. Öğrenciler bu prensiplere dayanarak sınıf kuralları geliştirir ve samimiyetle kurallara bağlı olmadaki rıza gösterirler.

Öğrenci kuralları ihlal ettiğinde öğretmen sorar, "Bu çocuğun ne bilmesi gerekiyor?" (Gathercoal, 1990). Tutum ve davranış öğretimine ek olarak, öğretmenler ihlalin sonucunu her zaman idare etmek zorundadırlar. "Mantıklı disiplin"nin iki tanımsal karakteristiği: İhlalin doğasıyla tutarlıdır. Gereksinimleri yansıtırlar ve en iyi biçimde hem öğrenciyi ve okul topluluğunu ilgilendirirler. Er geç, "Mantıklı disiplin" öğrenciler tarafından da tasarlanmalıdır. Diğer birçok meydana çıkan sınıf yönetimi programları da öğrencinin sınıf yönetimi tasarımının talep edilmesi ve vurgulanılmasını ileri sürer.

Yönetim ve Eğitim

Yönetim ve eğitim kavramları alan olarak yanlış bir ikiye bölünme arz ediyorlar. Öğrenciler ve öğretmen dersi inşa etmek ve eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla bir arada çalıştıklarında, yönetsel ve eğitimsel yöntemler beraber meydana gelir (Weade ve Evertson, 1991, s.136).

Usuller yöntemler veya becerilerdir. Öğretmenlerin herhangi bir beceriyi öğretmesi gibi aynı şekilde düşünülebilir. Çünkü öğretim, insanların nasıl öğrendiği hakkında ne biliyorsak onu yansıtmalı, öğrenenin bir beceriyi veya yöntemi üç evreden geçerek elde etmesini dikkatle gözden geçirmek yararlı olacaktır: inşa modeli, şekil verme ve içselleştirme. Bu evreler hakkında araştırmalar "Bir değişik sınıf çeşidi" içinde bulunabilir: öğrenim boyutlarıyla öğretim (Marzano, 1992); ve öğretmenin bu üç evre süresince kullanabileceği stratejiler öğrenme boyutları öğretmen kılavuzu içinde bulunabilir (Marzano, Pickering, Arredondo, Blackburn, Brandt, ve Moffett, 1992).

İnşa Modelleri

Beceri veya yöntemleri öğrenmek amacıyla, öğrencinin son şeklini almayan basamak modellerine girişmesi gerekli. Hunter'ın "Bağımsız öğrenci geliştirme" (1976) da yaptığı klasik çalışması öğrenciler için "modelleme" yöntemlerinin önemi üzerinde odaklandı. Bu kavram beceri temelli olan pek çok sınıf yönetimi programlarında aslında var olan şeydir.

Öğrencilerin model oluşturabilmelerine yardım etmek amacıyla kullanılacak bir strateji "Düşüncelerinizi beceriyi veya yöntemi gösterirken ifade ediniz" dir (Marzano ve diğ., 1992, s.62). Öğretmenlerin kullanabileceği ilave stratejiler de, öğrencilere usul veya iş akışı çizelgesi yaratmalarını sağlayacak bir yazılı adım basamakları kümesi sunmaktır.

Öğrencilere sınıfta usul (iş programı) modelleri inşa edebilmelerinde yardımcı olmak öğrencilere ne yapacağını söylemekten daha etkili olduğunu kabul etmek, yeterli değildir.

Şekli Verme

Bu ikinci evrede öğrenci, iki ana metot içerisine sokulur. Birincisi prosedürü kavramsal düzeyde anlamadır ve diğeri beceri veya metodun kendisini değiştirmedir. Vygotsky (1978) henüz bir beceri edinmemiş fakat aslında bir miktar bilgi sahibi bir öğrenenin geliştirme alanında çalıştığında en fazla rehberliğe gerek duyar hipotezinde bulunmuştur (Marzano ve diğ., 1992, s.60).

Hunter'ın derste usulleri öğretmek için strateji öğeleri, öğretmen geri dönüt-düzeltilme sağlama sunduğu sırada öğrencilere beceri ve metotları uygulamaya fırsatları sağlama, usulleri derste öğretmek için Hunter'ın stratejisinin önemli bir parçasıdır.

İçselleştirme

Bir beceri veya usulün otomatik kullanımı için uygulamaya ihtiyacı vardır ve çok sayıda olmalıdır. Bu prensip Hunter tasarımının öğeleri "Bağımsız uygulama" içinde gösterildi. Pek çok öğretmen öğrencilerin sınıfın usullerini (sınıf adetlerini) içselleştirmesini istiyor. Öyle ki bunlar otomatik olsun. Bazı öğretmenler ödüllerin bu prosesin ayrılmaz bir parçası olduğuna inanıyorlar.

Ödüller

Bizim inançlarımız ödülleri nasıl kullandığımızı etkiler. Öğrencinin (öğrenci) açık ödül ve cezalara gereksinimine inananlar için dıştan gelen ödüller öğretim yönteminde önemli bir malzeme."iyi davranışlar" için dıştan gelen ödüllerin kullanımını vurgulayan programlar var ve harici ödüllerin ve cezalandırmanın zorunlu olduğunu düşünen eğitimciler genellikle onları kullanırken rahat hissederler. Diğerleri ise harici ödüllerin kullanımının zararlı olduğuna inanır. Bir kısım araştırmacı dışsal ödüllerin kullanımının asıl motivasyonu azalttığını buldular. (Solomon ve diğ. 1991). Kendilerinin rolünün öğrencilerin kişisel kontrollerini geliştirmeye yardım etmek ve öğrencilerin öğrenmek maksadıyla kendilerine özgü motivasyonu artırmak olduğuna inanan öğretmenler genellikle aşırı ödüllere dayanan programlardan kaçınırlar.

Davranışlara Değer Bıçme

Bizim inançlarımız aynı zamanda öğrenci davranışlarına nasıl değer biçtiğimiz ve bu bilgiyi nasıl kullandığımıza etki eder. Dizinin bir ucunda otorite, tavrın beklentilere olan bağlılık derecesini teşhis ettiğine ve sonuçları verdiği inanan eğitimciler vardır. Diğer uçta olanlar ise, öğrencinin bilgileri ölçüp biçmesi gerektiğine ve davranışlarını değiştirmek için karar vermelerine inananlar vardır.

Etkili öğrenciler kendilerinin gücünü ve zayıflıklarını anladıklarında ve kendi strateji repartuvarlarına öğrenmek için girdiklerinde en iyi şekilde çalışırlar. Son yıllarda, bu bilgi çeşidi ve düşünme üzerindeki kontrol kendi bilgisinin farkında oluş adını almıştır. Akademik arenadaki bilginin farkında oluş üzerinde öğrencilerin kendi hareketleri hakkında nasıl düşünecekleri konusundaki çalışmalar bizim anlayış alanımıza havale olmaya başladı.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Sınıf Yönetimi bir başkalaşım geçiriyor. Odak daha çok öğrenciler ve kelebeğin ortaya çıkmasını özendirilen çevre oluşumu üzerinde toplanıyor. Öğretmenlerin hala kendilerini merkezde görmeleri öğrencilerin iç dünyalarındaki yaratıcı özelliklerini kullanamamalarına neden olmaktadır. Pekiştireçlerin gereksiz ve yanlış kullanımı öğrencilerin öğrenme ve eğitilmelerinde sapmalara yol açmaktadır. Değişimin kurum düzeyinden öğrenene doğru yapılması gereği ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetimi disiplini ile ortaya çıkan yaklaşımlar öğrencilerin kötü alışkanlıklarını yok etme üzerine inşa edilmiştir. Kurallar öğrenci davranışlarına yön veren ilke olarak kabul edilmektedir. Sınıf ortamının hazırlanmasında mutlak kurallar ve usullere ihtiyaç duyulmaktadır. Kurallara olan ihtiyaç " Mantıklı Disiplin" yaklaşımı ile olmalıdır. Mantıklı Disiplin öğrenciler tarafından da tasarlanmalıdır. Öğrencilerin talepleri de dikkate alınmak zorundadır. Etkili öğrenciler yaratmak istiyorsak, öğrencilerin devinişsel güçlerini harekete geçirmek zorundayız ve onlara bu alışkanlıkları kullanmada kılavuzluk yapma gereğini duymalıyız.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2004). Sınıf Yönetimi, Ankara, Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular, Kaya, Z. (Ed) Sınıf Yönetimi, (ss. 1-14) Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25, 9-20.
- Aydın, A. (1998). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- American Psychological Association Presidential Task Force on Psychology in Education. (1993). Learner-centered psychological principles: Guidelines for school redesign and reform. Washington, DC and Aurora, CO: American Psychological Association and Mid-continent Regional Educational Laboratory.
- Aydın, M. (1998). Eğitim Yönetimi Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.

- Aytekin, Halil. (2007). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Leyla Küçükahmet (Ed.). Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993), Etkili Okul. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewo0d Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi, Pegem Yayıncılık Ankara.
- Başar, H. (2004). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (in press). Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons. Le Revue Francaise de Pedagogie.
- Cangelosi, J. (1988). S. Classroom Management Strategies. Newyork: Longman Inc.
- Celep, C. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gathercoal, F. (1990). Judicious discipline. The Education Digest, 55(6), 20-24. Hutchins, C. L. et al. (1991). A+chieving excellence: An educational decision-making and management system. Aurora, CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory. Leinhardt, G., Weidman, C. & Hammond, K. M. (1991). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. In U. Casanova, D.C. Berliner, P. Placier, & L. Weiner (Eds.). Classroom management: Readings in educational research (pp. 22-62). Washington, DC: National Education Association.
- Marzano, R. J. (1992). A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (1992). Dimensions of learning: Teacher's manual. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Okutan, M. (2003). Disiplin Problemlerinin Sürekliliği, Sınıf yönetimi (Ed. Emin Karib), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Randolph, W. A. (1985). Understanding and managing organizational behavior. Homewood, IL: Richard D. Irwin, Inc.
- Rethinking Student discipline. Thousand Oaks, CA: Corwin. Solomon, D., Watson, M. S., Delucchi, K. L., Schaps, E., & Battistich, V. (1991). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. In U. Casanova, D. C. Berliner, P. Placier, & L. Weiner (Eds.). Classroom management: Readings in educational research (pp. 186-212). Washington, DC: National Education Association.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı, 19 (1): 167-187.
- Şimşek Şerif, M., Akgemci T. & Çelik A. (2003), Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Adım Matbaacılık, Konya.
- Türkçe Sözlük (1988). Atatürk kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara
- Weade, R., & Evertson, C. M. (1991). The construction of lessons in effective and less effective classrooms. In U. Casanova, D. C. Berliner, P. Placier, & L. Weiner (Eds.). Classroom management: Readings in educational research (pp. 136-159). Washington, DC: National Education Association.

- Yaşar, S. (2008). Classroom management approaches of primary schoolteachers. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Yeniçeri, Ö. (2002), "Liderlerin Stratejik Sorumlulukları", Standart Dergisi, S.491 Yıl:41, Ankara.